



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMININ VE ÖĞRENME ORTAMLARININ EVRENSEL
TASARIMA DAYALI ÖĞRENME İLKELERİNE UYGUNLUK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DUYGU SAĞLAM

DANIŞMAN

PROF. DR. ÇETİN SEMERCİ

BARTIN-2022



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE
ÖĞRENME ORTAMLARININ EVRENSEL TASARIMA DAYALI ÖĞRENME
İLKELERİNE UYGUNLUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Duygu SAĞLAM

BARTIN-2022

KABUL VE ONAY

Duygu SAĞLAM tarafından hazırlanan “ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE ÖĞRENME ORTAMLARININ EVRENSEL TASARIMA DAYALI ÖĞRENME İLKELERİNE UYGUNLUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ” başlıklı bu çalışma, 17.06.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Üye : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ (Danışman)

Üye : Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Üye : Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

Üye : Doç. Dr. Şenel ELALDI

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. H. Selma ÇELİKAY
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE ÖĞRENME ORTAMLARININ EVRENSEL TASARIMA DAYALI ÖĞRENME İLKELERİNE UYGUNLUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

17.06.2022

Duygu SAĞLAM

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesi amaçlanmış ve alan yazına katkı sağlanmak istenmiştir.

Bu tez çalışmasına birlikte başladığım, akademik olarak desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman güler yüzü ve yardımseverliği ile öğrencilerinin kalbinde büyük yer edinmiş, erken yaşta kaybetmenin üzüntüsünü kalbimizin en derin yerinde hissettiğimiz rahmetli hocam Prof. Dr. Ali ARSLAN'a teşekkürlerimi, saygılarımı sunuyorum.

Bu süreçte değerli görüşlerini aldığım, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Fatma ÜNAL ve Doç. Dr. Emrullah YILMAZ'a, ders sürecinde bilgi ve önerilerini benimle paylaşan Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Doç. Dr. Burcu DUMAN'a, yaşadığımız ani ve acı kaybın ardından beni tekrar ayağa kaldıran, desteğini hiç esirgmeden, bıkmadan usanmadan yardım eden, sonsuz bilgi ve deneyimini benimle paylaşan değerli danışmanım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca değerli zamanlarını ayırarak ölçme araçlarını cevaplayan, Bartın ve Zonguldak illerinde ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatımın her aşamasında emeği olan annem ve babama, bu süreçte sürekli desteği ve sevgisiyle yanımda olan eşim Gökhan SAĞLAM, kızım Venüs SAĞLAM ve oğlum Atlas SAĞLAM'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Duygu SAĞLAM

ÖZET

Doktora Tezi

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE ÖĞRENME ORTAMLARININ EVRENSEL TASARIMA DAYALI ÖĞRENME İLKELERİNE UYGUNLUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Duygu SAĞLAM

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2022, sayfa: 174

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tarama araştırması; nitel bölümünde durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Bartın ve Zonguldak illerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde çalışma grubunu 202 İngilizce öğretmeni, nitel bölümünde ise çalışma grubunu 8 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri toplanırken araştırmacı tarafından geliştirilen 2 ölçek ve nitel verileri için ise 1 görüşme formu kullanılmıştır. Ortaöğretim İngilizce programının kazanım, içerik, materyal, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin veriler ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği’ ile; ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme, özerklik, sözel bilgi aktarımı, çoklu ortam ve üst bilişsel düşünmeye ilişkin görüşlerine yönelik verilerin elde edilmesinde ‘Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı

Öğretme Ölçeği'; ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumlarına ilişkin veriler ise görüşme formu ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 19.0 (The Statistical Packet for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Yapılan normallik testi sonrasında ölçeklerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle bağımsız grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde çevrimiçi ortamda görüşmeler yapılarak elde edilen verilerin incelenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen kayıtların yazıya dökülmesinin ardından verilen cevaplar dikkatle incelenerek temalar oluşturulmuş ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirtmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, ortaöğretim İngilizce programının cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre; ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği ve bu ölçeğe ait alt faktörlerin sonuçları incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirme açısından cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu olduğu, yaşanan şehre göre araştırma yapılan şehirlerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu ve öğrenim durumuna göre ise lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü olanlardan daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır; evrensel tasarıma dayalı öğretmeye göre değerlendirilmesinde ise, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, yaşanan şehre göre şehirlerde görev yapan öğretmenlerin benzer görüşte olduğu ve öğrenim durumuna göre ise lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın nitel bulguları incelendiğinde, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin bireysel farklılıklara dikkat ederek derse başlangıçta ilgi çekme ve katılım sağlama, güncel teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanma, çeşitli yöntemler, stratejiler, etkinlikler ve alternatif materyaller yardımıyla öğretimi zenginleştirme, öğrencileri hayata hazırlamada öz becerilerini geliştirmek için çaba sarf etme, değerlendirmelerinde her ne kadar resmi uygulamalar yapmak mecburiyetinde de olsalar farklı ve çeşitli değerlendirme alternatifleri sağlamak için çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilke ve prensiplerinin kullanımı ve teknoloji ve materyalleri derslere entegre etmede sıkıntılar gözlenmesi nedeniyle ETDÖ ve materyal kullanımında eğitim verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evrensel tasarıma dayalı öğrenme, İngilizce programı, karma araştırma.

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

EVALUATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM AND LEARNING ENVIRONMENTS IN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF COMPLIANCE WITH UNIVERSAL DESIGN OF LEARNING PRINCIPLES

Duygu SAĞLAM

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2022, pp: 174

The aim of this study is to evaluate the high school education English curriculum and learning environments in terms of compliance with the principles of universal design of learning (UDL). Mixed method was used and explanatory design was benefitted. In the quantitative part of the research, survey research; in the qualitative part, case study was used. The study group consists of English teachers working in high school education institutions of Bartın and Zonguldak in the 2021-2022 academic year. In the quantitative part of the study 202 English teachers and in the qualitative part of the study 8 English teachers were consisted.

While collecting the quantitative data 2 scales and for the qualitative data 1 interview form were developed by the researcher. The data on the teachers' views on acquisition, content, material, learning-teaching process and assessment-evaluation elements of the high school education English curriculum were obtained from the 'UDL-Based Curriculum Evaluation Scale'; UDL-Based Teaching Scale for Teachers' was used in obtaining data on teachers' views on knowledge transfer, reflective thinking, autonomy, verbal knowledge transfer, multimedia and metacognitive thinking; the data on teachers' consideration of udl-based principles in their lessons was collected online with the interview form. Since the scales did

not show normal distribution after the normality test, the Mann-Whitney U-test, one of the non-parametric tests, was used to compare the independent groups. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used to examine the data obtained through online interviews. After the recordings obtained from the interviews were written down, the answers given were carefully examined, themes were formed and direct quotations were included.

Considering the findings of the research, according to the variables of gender, city of residence and educational status of the high education English curriculum; when the results of the UDL-based curriculum evaluation scale and the sub-factors were examined, female teachers were more positive than males, the opinions of the teachers working in the researched cities were similar and undergraduate teachers were more positive than postgraduate teachers. In the evaluation of UDL-based teaching and the sub-factors of this scale were examined, it was concluded that there was no significant difference between the views of male and female teachers, the teachers working in the cities have similar views and the opinions of the undergraduate and graduate teachers were similar. When the qualitative findings of the study were examined, it was defined that teachers pay attention to individual differences and try to attract attention and participation at the beginning of lessons, use current technological tools effectively, enrich teaching by various methods, strategies, activities and alternative materials, and improve their self-skills in preparing students for life. It was determined that despite being obliged to make formal implementations in their assessments, different and various assessment alternatives are provided. In line with the results obtained in the research, since there are difficulties in the use of UDL and integrating technology and materials into the lessons, it is suggested that training in UDL and material use should be provided.

Keywords: English curriculum, mixed research, niversal design of learning.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
EKLER DİZİNİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ.....	7
2.1. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı.....	7
2.1.1. Beyin ve Özellikleri.....	7
2.1.2. Beyin ve Öğrenme.....	8
2.1.3. Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme	8
2.1.4. Beyin Temelli Öğrenme İlkeleri	9
2.1.5. Beyin Temelli Öğrenme-Öğretme Süreci	12
2.2. Evrensel Tasarım Nedir?	14
2.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme (ETDÖ).....	16
2.4. ETDÖ Nörolojik Boyutu.....	17
2.5. ETDÖ İlkeleri	18
2.5.1. İlke 1: Çoklu katılım araçları sağlama ilkesi (Niçin Öğreniliyor?)	19
2.5.1.1. Öğrencilerin İlgisini Çekmek İçin Seçenekler Sunma.....	19
2.5.1.2. Çaba ve Kalıcılığı Sürdürmek için Seçenekler Sunma.....	21
2.5.1.3. Öz Düzenleme İçin Seçenekler Sunma.....	22
2.5.2. İlke 2: Çoklu Sunum Araçları Sağlama (Ne Öğreniliyor?)	23

2.5.2.1. Algılama İçin Seçenekler Sunma	23
2.5.2.2. Dil ve Semboller İçin Seçenekler Sunma	25
2.5.2.3. Kavrama İçin Seçenekler Sunma	26
2.5.3. İlke 3: Çoklu Eylem ve İfade Araçları Sağlama (Nasıl Öğreniliyor?).....	28
2.5.3.1. Fiziksel Eylem İçin Seçenekler Sunma	28
2.5.3.2. İfade ve İletişim İçin Seçenekler Sunma	29
2.5.3.3. Üst Bilişsel İşlevler İçin Seçenekler Sunma	31
2.6. ETDÖ Rehberi.....	33
2.7. İlgili Araştırmalar	34
2.7.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	34
2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	39
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Deseni	45
3.2. Nicel Çalışmanın Evren ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	48
3.3.1. ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği.....	49
3.3.1.1. Aday Ölçek Formunun Oluşturulması	49
3.3.1.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması.....	49
3.3.1.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGİ) Hesaplanması	50
3.3.1.4. Pilot Uygulamanın Yapılması	56
3.3.1.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	56
3.3.1.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	59
3.3.1.5. Verilerin Analizi	61
3.3.2. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği	62
3.3.2.1. Aday Ölçek Formunun Oluşturulması	62
3.3.2.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması.....	63
3.3.2.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGİ) Hesaplanması	64
3.3.2.4. Pilot Uygulamanın Yapılması	67
3.3.2.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	68
3.3.2.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	71
3.3.2.5. Verilerin Analizi.....	73
3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı.....	74

3.3.3.1. Aday Görüşme Formunun Oluşturulması.....	74
3.3.3.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması.....	74
3.3.3.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGİ) Hesaplanması	76
3.3.3.4. Nitel Araştırmanın Modeli	78
3.3.3.5. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu	78
3.3.3.6. Verilerin Toplanması.....	79
3.3.3.7. Verilerin Analizi.....	80
4. BULGULAR	81
4.1. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	81
4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Bir Bütünlük İçerisinde Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	81
4.1.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	81
4.1.1.2. Şehir Değişkenine Göre Bulgular	82
4.1.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular	83
4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Kazanım Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	83
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	84
4.1.2.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	84
4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	85
4.1.3. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Materyal Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	86
4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	86
4.1.3.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	87
4.1.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	87
4.1.4. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının İçerik Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	88
4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	88
4.1.4.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.1.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	90
4.1.5. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ...	90
4.1.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	91

4.1.5.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	91
4.1.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	92
4.1.6. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	93
4.1.6.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	93
4.1.6.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	94
4.2. Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	95
4.2.1. Ortaöğretim İngilizce Programında Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye İlişkin Bulgular	95
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	96
4.2.1.2. Şehir Değişkenine Göre Bulgular	96
4.2.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular	97
4.2.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Bilgi Aktarımı Ögesine İlişkin Bulgular	97
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	98
4.2.2.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	98
4.2.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	99
4.2.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Yansıtıcı Düşünme Ögesine İlişkin Bulgular	99
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.2.3.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.2.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	101
4.2.4. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Özerklik Ögesine İlişkin Bulgular	102
4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	102
4.2.4.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	103
4.2.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	103
4.2.5. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Sözel Aktarım Ögesine İlişkin Bulgular	104
4.2.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.2.5.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	105
4.2.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	105
4.2.6. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Çoklu Ortam Ögesine İlişkin	

Bulgular	106
4.2.6.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	106
4.2.6.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.2.6.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.2.7. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Üst Bilişsel Düşünme Ögesine İlişkin Bulgular.....	108
4.2.7.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	108
4.2.7.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular	109
4.2.7.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	110
4.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenmenin İlkelerini Göz Önünde Bulundurma Durumlarına İlişkin Bulgular	110
4.3.1. Derse Katılım Sağlama İle İlgili Bulgular	110
4.3.2. Öğrenme-Öğretme Ortamı Oluşturma İle İlgili Bulgular	111
4.3.3. Dersin Devamlılığı-İlginin Sürmesi İle İlgili Bulgular	113
4.3.4. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları İle İlgili Bulgular	113
4.3.5. Bireysel Farklılıklara Yönelik Çalışmalar İle İlgili Bulgular	115
4.3.6. Bireysel Farklılıkları Olan Öğrencilerin Derse Katılımı İle İlgili Bulgular	116
4.3.7. Bireysel Farklılıklara Yönelik Materyal Kullanımı İle İlgili Bulgular	117
4.3.8. Öğrenme Güçlüğü veya Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Çalışmalar İle İlgili Bulgular	118
4.3.9. Öğrencilerin Öz Düzenleme, Öz Denetim ve Gelişimleri İle İlgili Bulgular	119
4.3.10. Öğrencilerin Öğrenmelerini Kullanmaları İle İlgili Bulgular	120
4.3.11. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler İle İlgili Bulgular	121
4.3.12. Bireysel Farklılıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıtma İle İlgili Bulgular	122
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	124
5.1. Sonuç ve Tartışma	124
5.1.1. ETDÖ Temelli Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	124

5.1.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma	126
5.2. Öneriler	129
5.2.1. Araştırmadan Çıkan Öneriler	129
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	130
KAYNAKLAR	132
EKLER.....	141
ÖZGEÇMİŞ.....	149



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Beynin ana bölümleri.....	7
2.2: Beyin Hücresi – Nöron	8
2.3: Geleneksel Sınıf Düzeni ve Evrensel Olarak Dizayn Edilmiş Sınıf Düzeni	20
3.1: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	60
3.2: Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	72



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2.1: Geleneksel Öğrenme İle Beyin Temelli Öğrenme Karşılaştırması	13
2.2: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Rehberinin Maddeleri	33
2.3: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	41
3.1: Nitel ve nicel yöntemleri birleştirme	45
3.2: Karar Vermede Kullanılan Tablo	47
3.3: Katılımcı Özellikleri	48
3.4: Uzman Grubunun Özellikleri.....	50
3.5: Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler.....	51
3.6: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi	52
3.7: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri	577
3.8: Modelin Uyum İndeksi Değerleri	611
3.9: ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu	622
3.10: Dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistikler	622
3.11: Uzman Grubun Özellikleri.....	644
3.12: Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler.....	655
3.13: Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi	666
3.14: Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	699
3.15: Modelin Uyum İndeksi Değerleri	733
3.16: Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu	733
3.17: Dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistikler.	744
3.18: Uzman Grubun Özellikleri.....	755
3.19: Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler.....	766
3.20: Nitel veri toplama aracı Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi	777
3.21: Katılımcıların özellikleri ve görüşme süreleri	799

4.1: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli eğitim programı değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu	822
4.2: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu	822
4.3: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu	823
4.4: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	844
4.5: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	844
4.6: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	855
4.7: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	866
4.8: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	877
4.9: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	888
4.10: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	899
4.11: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	899
4.12: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	90

4.13: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	91
4.14: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	922
4.15: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	922
4.16: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	933
4.17: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	944
4.18: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	955
4.19: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu	966
4.20: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu	966
4.21: İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu	977
4.22: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	988
4.23: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	988
4.24: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	999

4.25: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	100
4.26: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	101
4.27: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	101
4.28: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1022
4.29: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1033
4.30: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1033
4.31: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1044
4.32: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1055
4.33: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1055
4.34: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1066
4.35: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1077

4.36: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1088
4.37: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	1099
4.38: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu	1099
4.39: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	110

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Etik Kurul Belgesi.....	141
EK 2. T.C. Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	142
EK 3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği	144
EK 4. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği	146
EK 5. Görüşme Soruları	148



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

p	: korelasyon katsayısı
r	: etki değeri
χ^2	: ki kare dağılımı

KISALTMALAR

ETDÖ	: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme
CAST	: Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi (Center of Applied Speacial Technology)

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında gelişim ve gelişmeye bağlı olarak değişim kaçınılmazdır. Akla gelebilecek her alanda geride kalmamak için güncel gelişmeler takip edilmekte ve gerekli süreçler uygulanarak değişimlere ayak uydurmak için çaba harcanmaktadır. Gerek bilim ve teknolojiye gerek güncel hayatta en önemlisi de eğitimde, güncel gelişmelere ayak uydurabilmek için bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada büyük çaba gösterilmesi gerekir.

Eğitimin amacı, değişen ve gelişen dünyaya bireyleri hazırlarken onları gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, sorgulayan, eleştiren, merak eden ve araştıran bireyler yetiştirmektir (Tıraşoğlu, 2019: 27). Eğitimde değişim ve gelişim, öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamlarını da etkilemektedir. Öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları ve her beynin eşsiz olduğu düşüncesi benimsenmeye başlanmıştır. Öğretmenin sınıf içinde düz anlatımla anlattığı öğrencinin pasif olarak dinlediği geleneksel öğretimin yerini, öğrencilerin aktif katılım sağladığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, eleştirel düşünmenin hakim olduğu, problem çözme becerilerinin geliştirildiği, iletişim becerilerinin, teknoloji ve bilimin aktif olarak kullanıldığı modern yöntem ve tekniklerle bezenmiş öğrenme ortamları almıştır. Öğretmen merkezli eğitim yerini öğretmenin rehber, öğrencinin merkezde olduğu bir sisteme bırakmıştır (Demir, 2019: 12).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretim programlarında 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve 21.yüzyıl becerilerine hakim bireyler yetiştirmek için öğretim programlarını şekillendirmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda açıkça belirtildiği üzere öğrencilerin arasındaki farklılıkları zenginlik olarak görme, bilgi aktarımı yerine hissetme, düşünme ve hareketi destekleyen yöntemlerle doğal motivasyonu sağlayıp bütün öğrencilerin eşit şartlarda öğrenimlerini gerçekleştirerek, iradesi gelişmiş, meraklı ve öğrenmeyi ödül sayan öğrencilere ulaşmak istenmektedir (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığının yazılı olan eğitim programlarının felsefesinde evrensel tasarıma dayalı öğrenme çerçevesindeki bazı noktaların yer aldığı söylenebilir. Bu çalışmada, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme çerçevesinin MEB'in bir programı olan İngilizce öğretim programında ne derecede yer aldığı incelenmiştir.

Evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) en temel anlamıyla; tüm öğrencileri eşsiz kabul edip hepsinin eğitime erişmesini sağlayan, uzman öğrenenler elde edebilmek için

öğrenenlerin önündeki tüm engelleri kaldırmayı ve kazanım, içerik, materyal ve değerlendirmelerde çoklu seçenekler sunması sayesinde öğretimi nitelikli bir boyuta getirmeyi hedefleyen, öğretmenlerin öğretimi farklı ve ilgi çekici hale getirebildiği bir çerçevedir (Novak, 2014: 11-12; Cast, 2018). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme, teknoloji uygulamaları aracılığı ile bireysel farklılıkları olan öğrencilerin ilgilerini çekmek ve öğrenmelerini sağlamak üzere sınıf içinde uygulanabilecek bir çerçeve sunmaktadır (Smith, 2008: 1).

Öğrenme ortamlarında öğretmenler birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Her öğrenci birbirinden farklı olduğu için tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak oldukça meşakkatli bir çaba gerektirmektedir. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme, öğrenmede tek bir sunuş, materyal, içerik ve değerlendirmenin yeterli olmadığını ortaya koymakta ve öğrencilerin cinsiyet, dil, ırk, yaş, öğrenme tarzı ya da özürlülüklerinin kapsanarak eğitimin erişilebilir hale getirilebileceğini önermektedir (Burgstahler, 2009: 3). Gawronski'ye (2014: 1) göre öğrenme ortamlarının gerekli araç, gereç ve olanaklarla dizayn edilmesi birçok engeli ortadan kaldırmakla beraber öğrencilerin etkin öğrenmesine de destek sağlamaktadır

Evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) bilişsel olarak da engellerin üstesinden gelinerek öğrenme ortamlarının tasarlanmasını önermektedir (Rose ve Meyer, 2002: 72). Evrensel tasarıma dayalı öğrenmede, öğrencileri bilgili, hedef odaklı, stratejik, motive olmuş ve amaçlı öğrenenler olarak yetiştirmek için 3 temel ilke öne sürülmektedir: (1) çoklu katılım araçları, (2) çoklu sunum araçları ve (3) çoklu eylem ve ifade araçları sağlamak (Meyer vd., 2014). CAST' a (2018) göre çoklu katılım araçları sağlama ilkesinde; amaçlı ve öğrenmeye motive olmuş öğrenenlere ulaşmak için bireysel farklılıklara uygun öğrenme motivasyonu ve katılımı sağlanabilmektedir. Çoklu sunum araçları sağlama ilkesi ile öğrencilerin bilgili ve becerikli olmaları için bireysel farklılıklara yönelik olarak gerekli araç ve gereçler sağlanabilmektedir. Çoklu eylem ve ifade araçları sağlama ilkesi ile de stratejik ve hedef odaklı öğrenenler yetiştirmek için öğrenenlerin kendilerini ifade etme ve davranışlarına ilişkin seçenekler sunarak öğretmenlere yol gösterilmektedir.

Kısacası, evrensel tasarıma dayalı öğrenme öğreneni bireysel farklılıkları ile kucaklayan, farklılıkları dezavantaj olmaktan çıkarıp öğrenene çok seçenekli öğrenme ortamı yaratarak, bilgilerin alternatif yöntemlerle sunulduğu ve pekiştirildiği, değerlendirmelerin çoklu

yöntemlerle bireysel farklılıklara göre yapıldığı, her yönüyle öğreneni destekleyen, öğrenmenin sağlanması için çabalanan bir çerçevedir (Ralabate, 2016: 7).

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada eğitim, teknoloji, bilim, ticaret, edebiyat, basın, sanat gibi alanlarda gelişimleri takip edip güncel kalabilmek için uluslararası dil olarak kabul edilen İngilizce'nin öğrenilmesi büyük bir önem teşkil etmektedir. İngilizce artık sadece anadili İngilizce olan ülkelerde değil dünyanın neredeyse tüm ülkelerinde ortak dil olabilecek bir statüye erişmiştir (Kasap, 2019: 2-3).

Türkiye'de de İngilizce öğrenimi ve öğretimi ilköğretim ilk kademedan başlamasına ve üniversitelerde de devam etmesine rağmen her zaman hem öğrenenlere hem de öğreticilere sorun teşkil etmiştir. Bunun nedeni ise, İngilizce'ye dair hedeflere ulaşmada uygun öğrenme öğretme sürecinin uygulanmaması olarak gösterilebilmektedir (Yüzlü, 2017: 3). Bu doğrultuda, ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesine karar verilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesidir.

Alt amaçlar:

1.1.Ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.1.1. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının kazanım ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.1.2. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının materyal ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.1.3. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının içerik ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.1.4. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının öğrenme-öğretme süreci ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.1.5. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2. Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede bilgi aktarımı ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede yansıtıcı düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2.3. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede özerklik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2.4. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede sözel aktarım ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2.5. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede çoklu ortam ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2.6. Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede üst bilişsel düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde Evrensel Tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumları nedir?

1.3. Önem

Araştırmada, İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'deki ilgili literatür incelendiğinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmeye yönelik çalışmaların yeni ve az olduğu (Kara Eren, 2021; Altınpulluk, 2018; Batmaz Derer, 2018; Yavuzarslan, 2018; Yüzlü, 2017; Aydın Akkurt, 2016) görülmektedir.

Türkiye’de mevcut İngilizce programlarının ETDÖ ilkelerine uygunluğu hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, öğrenme ortamları ve programların evrensel tasarıma dayalı öğrenme çerçevesinde bir değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca çalışmanın, yabancı dil eğitiminin niteliği hakkında farklı bir bakış açısı kazandıracağı ön görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibi ölçülmesi mümkün görülmeyen şeklinde olmalıdır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenler objektif bir şekilde gerçek duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir.
2. Araştırmanın görüşme bölümü samimi bir şekilde ve rahatsız edici unsurların olmadığı bir ortamda yapılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma aşağıda belirtilen unsurlarla sınırlıdır:

1. Araştırmanın sonuçları 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Veri toplama araçları açısından bir eğitim programı değerlendirme ölçeği, evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.
3. Elde edilen nicel veriler, Bartın ve Zonguldak illeri ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 202, nitel çalışma için de 8 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Evrensel Tasarım

Evrensel tasarım mimari alanında engelli insanların diğer insanlar gibi hayatlarını idame ettirebilmeleri için tasarlanan rampalar, asansörler gibi destekleyici tasarımların yapıldığı ilk olarak Ron Mace tarafından ortaya atılan bir fikirdir (Story vd., 1998).

Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme (ETDÖ)

Öğrencilerin önündeki tüm engelleri kaldırarak, bilgiyi çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrenmeleri ve öğrendiklerini yine alternatif yöntemlerle göstermelerini sağlayan; ‘uzman öğrenen’ olmaları için öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamları, eğitim programı, materyal ve ifade araçları hazırlanan; öğretileceklerin öğreticilerce tam olarak bilinmesi, öğretimi farklı ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sağlamayı ifade eder (Meyer vd., 2014; Novak, 2014).



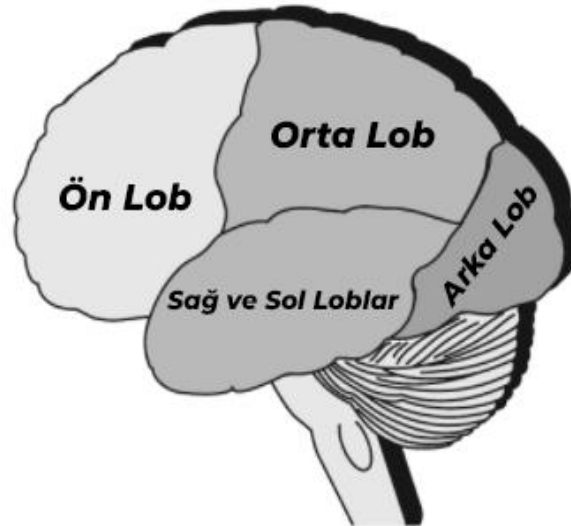
2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ

Temellerini mimariden alan evrensel tasarıma dayalı öğrenme beyin araştırmalarıyla desteklenerek eğitime uyarlanmıştır. Bu nedenle beyin temelli öğrenme kuramı, evrensel tasarımın nörofizyolojik boyutu ve evrensel tasarıma dayalı öğrenme sırasıyla ele alınmıştır.

2.1. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı

2.1.1. Beyin ve Özellikleri

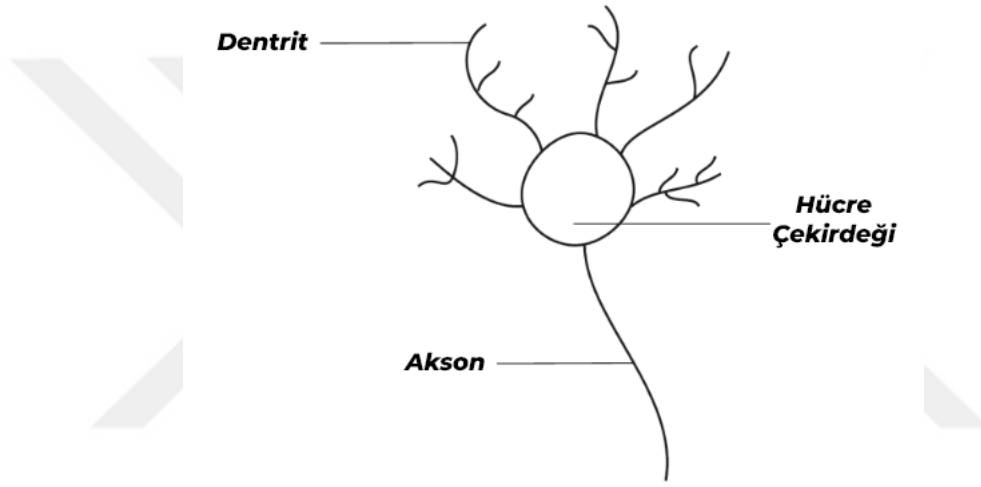
Beyin incelendiğinde, çoğunluğu su (%78), yağ (%10) ve proteinden (%8) oluşan, vücut ağırlığımızın %2'si kadar olmasına rağmen vücut enerjimizin %20'lik kısmını harcayan bir organdır. Beynimiz; ön, orta, arka, sağ ve sol loblar olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Bu dört bölgenin ayrı ayrı görevleri bulunmaktadır. Ön lob (frontal), problem çözme, planlama, yargılama, yaratıcılık, karar verme gibi kasıtlı üst düzey eylemlerde görevlidir. Orta lob (parietal) görme işlevi gibi duyu organlarından gelen direktifleri alma ve yorumlamada etkilidir. Arka lob (occipital), dilsel ve duysal görevlerden sorumludur, görsel bilginin işlendiği bölümdür. Son olarak, sağ ve sol (temporal) loblar ise dilsel, işitsel, anlamsal ve hafıza görevlerinden sorumludur (Jensen, 2005: 8-9).



Şekil 2.1. Beynin ana bölümleri (Jensen, 2005: 10)

2.1.2. Beyin ve Öğrenme

Beyin hücrelerine nöron adı verilir ve bir beyin hücresinde dentrit, hücre çekirdeği ve akson olarak adlandırılan 3 bölüm bulunmaktadır. Organizma yeni bir durumla karşılaştığında bilgi dentritlerden hücre çekirdeğine iletilmekte ve diğer nöronlara da aksonlar vasıtasıyla gönderilmektedir. Aksonlar ve diğer nöronlar arasında oluşan bu iletişim alanına snaps denir. Nöronlar bağ kurdukça beyin dentritler geliştirir ve snapsler güçlenir böylelikle öğrenme gerçekleşir. Bu bağlar artıkça öğrenme de artar. Normal bir insanın beyinde 100 milyar nöron olduğu tahmin edilmektedir ve bu da beynin sürekli öğrenme için yapıldığını göstermektedir (Sprenger, 1999:2).



Şekil 2.2. Beyin Hücresi – Nöron (Sprenger, 1999: 3)

Öğrenme, beyin hücreleri arasındaki bağ oluşumları sayesinde gerçekleşmektedir ve nörobilimcilere göre iki nöronun birbiriyle iletişime geçmesidir. Bir hücrenin aksonu diğer bir hücrenin dentritiyle iletişime geçtiği zaman öğrenme gerçekleşmektedir (Jensen, 2005:29).

2.1.3. Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme

Beyin temelli öğrenme kuramı insan beyninin nasıl işlediği, yapısını, fonksiyonlarını, işlemlerini ve bunlar arasındaki bağları araştıran bir yaklaşımdır. Öğrenmede temel organ beyindir ve öğrenmeyi desteklemek için beynin algı, işlem, yorumlama, bağlantılama, depolama ve hatırlama fonksiyonlarına fayda sağlanmalı, beynin işleyişi ve yapısı konuları bilinmelidir. Beyin temelli öğrenmeye göre, anlamlı ve kalıcı öğrenme ancak rahat, huzurlu ve güvenli ortamlarda amaçlı ve bilinçli bir şekilde öğrenenin içerikle yoğun keşfetme

süreçleri yaşayarak konuyu içselleştirmesi ile mümkündür (Erişti ve Akdeniz, 2012:242). Hebb'e (2002: 110) göre öğrenmede problem çözme ve problem çözerken eski bilgiyi yeni olana transfer edebilmek en büyük etkiyi yaratmaktadır. Bu yüzden öğretmenler anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrenenlerin ön bilgilerini yeni bilgilere ulaşırken kullanmalarına destek olmalı, yaratıcı düşünmeye destek olacak öğrenme ortamları sağlamalıdır.

Jensen'a (2005:6) göre beyin hali hazırda öğrenme için tasarlanmış bir organ olduğundan kimya, biyoloji, sosyoloji, genetik gibi insan beynini inceleyen diğer disiplinlerle beynin iyi öğrenmesi için neler yapılabileceği konusunda multi disiplinler bir yaklaşım izlenebilir. Beyin temelli öğrenme, öğrenme için belli bir formül vermekten öte beynin öğrenme doğasını çözerek daha fazla öğrenene ulaşmayı hedefler. Bu hedeflere ulaşmak için beyin temelli öğrenmenin ilkelerinden yararlanılabilir.

2.1.4. Beyin Temelli Öğrenme İlkeleri

Caine ve Caine (1991:79-87) insan beyninin nasıl çalıştığına ve öğrendiğine yönelik yaptıkları çalışmalarla eğitimciler için fayda sağlayabilecek 12 ilke sunmuşlardır:

'Beyin, paralel bir işlemcidir.' Beyin aynı anda düşünme, hayal etme, hissetme, harekete geçme gibi birçok farklı işlemi yapabilir. Önemli olan öğretmenin olabildiğince çeşitli ve uygun yöntem ve tekniklerle bir orkestra şefi gibi öğrenenin beynini harekete geçirebilmesidir.

'Öğrenme tüm fizyoloji ile alakalıdır.' Öğrenme nefes alma gibi doğal bir süreçtir ve açlık, yorgunluk, stres, korku gibi fizyolojiyi etkileyen her şey öğrenmeyi de etkiler. Jensen'a (2005: 76) göre iyi beslenme ve yeterli su beyindeki nöronların daha etkin bir şekilde çalışmasını ve öğrenmenin de daha kuvvetli olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenme ortamının stresten ve tehdit unsurlarından arınmış olması da öğrenenin rahat bir ortamda huzurla öğrenmesinin önünü açmaktadır (Jensen, 2005: 231).

'Doğuştan anlam arayışı vardır.' Öğrenen anlamlandırabildiği şeyleri öğrenebilir. Öğrenme bir ihtiyaçtır ve öğrenen bu ihtiyacı karşılamak için yeni karşılaşılan durumları anlamlandırma gereği duymaktadır. Jensen (2005: 124) anlamlandırmanın içsel bir süreç

olduğunu ancak öğrenme sürecinde öğreticinin ilgi çekme, ortam ve motivasyon unsurları gibi dış etkenler sayesinde bu sürece olumlu yönde etki edebileceğini belirtmektedir.

‘Örüntü yoluyla anlam arama ortaya çıkar.’ örüntü Türk Dil Kurumu (2021)’na göre ‘olay ve nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi ’demektir. Beyin temelli öğrenmeye göre öğrenmede örüntü beynin olay ya da nesneleri anlamlandırma için hayal etme veya eleştirel düşünme yöntemlerini kullanarak bağ kurma ve anlamlandırma işlemini yapması ve algılamasıdır.

‘Duygular örüntüleme oluşturmada son derece önemlidir.’ Öğrenme duygularla son derece bağlıdır ve bu bağ hava durumunun insan davranışlarındaki etkileri gibidir. Öğrenme esnasında hissedilen duygular öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Bu yüzden, öğrencilerin duyguları ve düşünceleri öğrenme ortamları ve yöntemleri planlanırken işe koşulmalı, her daim destekleyici, olumlu ve içten bir strateji benimsenmelidir. Jensen’a (2005: 207) göre insanı insan yapan şey sadece düşünmek değildir, hedefler koyarken neden onlara ulaşmaları gerektiğinin kararını veren duygulardır ve beyin ne kadar yoğun duygular hissederse o kadar güçlü işlevlik gösterir.

‘Beyin Parça ve Bütünü eş zamanlı işler.’ Beyin sağ ve sol olarak iki yarım küreden oluşmaktadır fakat sanıldığı gibi insanlarda sadece tek lobun aktif olarak çalıştığı fikri yanlıştır. Bilgiyi düzenlemek, anlamlandırmak için iki lob aynı anda işlev göstermektedir. Öğrenme, parçalar ve bütünlerin etkileşim halinde birikmesi ve gelişmesi ile meydana gelir. Jensen’a (2005: 17) göre insanlar için sağ beyini ya da sol beyini kullanıyor ifadesi oldukça basit bir bakış açısidir çünkü sol beyin parçaları sıralı olarak, sağ beyin ise bütünü rastgele biçimde işlemektedir. Örneğin, bir kişiyi konuşurken dinlemek dil, kelime ve tanımlama özelliklerinden ötürü sol beyinin işlevi gibi görünse de; iletişime anlam katan tonlama, ses düzeyi ve hız gibi sağ beyin işlevleri olmadan anlamlı olmamaktadır. Bu yüzden Caine ve Caine’e (1991: 83) göre parça ve bütünün dil yapıları ve kelimelerin anlaşılması ve işlenmesi için aynı anda harekete geçirilmesi öğrenmenin önemli bir ilkesidir.

‘Öğrenme hem odaklanmış dikkat hem de çevresel algı gerektirir.’ İnsan beyni dikkat ettiği bilgiyi aldığı gibi dikkati dışında olan bilgiyi de alabilir. Erişti ve Akdeniz’e (2012: 244) göre bilinçli olarak algılanmayan çevresel etkenlerin duyu organları tarafından algılanması duysal algının hassas çalışmasının göstergesidir. Bu yüzden de Caine ve Caine’e (1991: 84)

göre öğretmen öğrenenin algısına hitap edebilmek için öğrenme ortamının ses, ışık ve sıcaklık gibi klasik ortam özelliklerine dikkat etmek dışında ortamı sanatsal çalışmalar, afişler, grafikler ve müzikle destekleyebilir. Jensen'a (2005:60) göre öğrenciye direkt aktarılan bilgi kalıcı olmamakta ama çevresel algıya önem verilir ise çok çaba göstermeye gerek kalmadan daha uzun süreli öğrenme sağlanabilmektedir.

'Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinçdışı süreçler içerir.' Öğrenme gerçekleşirken öğrenen bilinçli öğrendiği bilgilerin yanı sıra bilinçdışı olarak da birçok şey öğrenir. Öğrenme esnasındaki deneyimler de öğrenene farkında olmadan öğrenmenin yolunu açar. Yukarıda bahsedilen çevresel ortamlarda da öğrenci bilinçdışı olarak öğrenmeyi üst seviyeye çıkarabilmektedir. Erişti ve Akdeniz'in (2012: 245) de bahsettiği gibi çevresel uyaranlar öğrenen farkına varmadan beyni güdüler ve karar verme mekanizmasına etki eder. Örneğin, İngilizce öğrenirken öğretmenin davranış ve tutumlarını uygun bulmayan öğrenen, İngilizce öğrenirken İngilizceyi veya öğretmeni sevmemeyi de öğrenebilir. Bu yüzden, öğretim esnasında öğrencileri duygusal ve bilişsel açıdan olumlu bir ortamda ilgi ve dikkati en üst düzeye çıkarabilmek için yeterli materyal ve ortam araçlarıyla anlamlı bir öğrenme ortamı sunmak öğrenme sürecinde aktifliği sağlayacaktır.

'En az iki tür belleğimiz vardır: uzamsal bellek sistemi ve ezbere öğrenme bellek sistemi' Uzamsal bellek tekrar yapmaya gerek olmayan doğal kısa süreli hafızamızı ifade etmektedir ve yediğimiz yemeği hatırlamak gibi basit hatırlamaları sağlayan yorulmadan çalışan ve kaydeden bir bellektir. Ezbere öğrenme belleği ise deneyim ve yaşantıların dışındaki bilgi ve becerileri otomatik olarak edinmede işe koşulur ve bilgiyi işleyerek kaydetmeyi sağlar. Ezber eğitimde önemli bir yer tutar çünkü çarpım tablosu, yeni kelimeler ve kavramların ezberlenmesi önem arz eder. Erişti ve Akdeniz (2012:245) ezberin yeni öğrenmelere transferde yetersiz kalmaması için çeşitli etkinliklerin yardımıyla öğrenmenin sağlanmasının bellek açısından daha verimli olacağını belirtmektedir. Bunun yanında, Kılıç ve Sağlam'a (2004) göre ezber ile önceki öğrenmeler ve yaşamla kurulacak ilişkiyel bağlar öğrenmenin kalıcılığını sağlamakta etkilidir.

'Doğal, uzamsal hafızaya bütünleşik verilen olgu ve beceriler en iyi şekilde anlaşılır ve hatırlanır.' Beyin temelli öğrenme teorilerinin ortak düşüncesi deneyimlemenin her alana bütünleştirilerek öğrenmenin sağlanması üzerinedir. Bu yüzden anadili öğrenme gibi gerçek hayat aktivitelerinin alan gezileri, projeler, hikayeler gibi yöntemlerle öğretilmesi

deneyimsel öğrenmeye katkıda bulunur. Jensen (2005: 290) öğrenenin bütünleşik öğrenmeye teşvik edilerek kendisine anlam oluşturacak aktivitelerle anlamı içsel olarak yapılandırmasının, bilgiyi direkt olarak öğretmenden almasından daha kalıcı olduğunu ifade etmektedir.

‘Öğrenme, mücadele ile artar korku ile engellenir.’ Beyin gayret göstermesi gereken zorlu durumlarda yüksek düzeyde öğrenme gösterirken tehdit ya da korku algılandığında öğrenme seviyesi düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen tehdit, korku unsurlarından arınmış rahat bir uyanıklık hissiyatı oluşturacak öğrenme ortamları yaratmalarıdır. Jensen (2005: 240) öğrenenlerin üzerinde korku yaratmamak ve öğrenme ortamlarında güvende olma hissiyatının yükselmesi için öğrenenlere stres faktörleri, korkuları endişeleri hakkında konuşma imkanı verme, öğrenenler arasında olumlu ilişkileri güçlendirme, kendilerini daha fazla ifade etmek için resim, şiir, şarkı, spor, günce tutma ya da küçük grup aktiviteleri gibi fırsatlar sunma, kendini değerlendirme gibi seçenekler sunulmasının yararlı olduğunu belirtmektedir.

‘Her beyin eşsizdir.’ Aynı sisteme sahip olsa da her beyin farklı farklı işlev göstermektedir. İnsan ne kadar çok öğrenirse o kadar eşsiz bir beyine sahip olur. Öğrenme ortamlarında bireysel farklılıklara hitap etmek için seçenekler sağlanmalıdır. Erişti ve Akdeniz (2012:246) öğrenme sürecinin olumlu bir şekilde devam edebilmesi için anlamlı ve değerli etkinliklerle dolu, farklı öğrenme stillerine hitap eden görsel, işitsel, duygusal, dokunsal öğelerle zenginleştirilmiş bir öğretim ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu ilkeler program ve yöntemleri seçerken de öğretmenlere rehberlik edebilmektedir.

2.1.5. Beyin Temelli Öğrenme-Öğretme Süreci

Beyin temelli öğrenme; öğrenciye öğrenme için sorumluluk veren, öğrenciyi odağa alan ve aktif öğrenenler yaratan bir kuramdır. Öğretenler ise öğrenene yol gösteren, öğrenmeye teşvik eden, cesaretlendiren ve bir orkestra şefi gibi organize eden görevindedir (McCombs ve Whisler,1997: 65). Geleneksel öğrenme ve beyin temelli öğrenme birbirinden çok farklı özellikler gösterir. Geleneksel öğretimde öğretmen merkezdedir ve yöneten konumundadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki doğrusaldır yani öğretmen bilgiyi verir ve öğrenci ezberler. Beyin temelli öğrenmede ise öğrenme doğrusal değildir, farklı yöntem, teknik ve

aktiviteler öğrenme ortamını zenginleştirir; öğrenci merkeze alınır ve öğretmen öğrenmeye rehberlik eder. Bilgi hazır sunulmaz yapılandırılarak kalıcı öğrenme sağlanır (Caine ve Caine, 1991:124).

Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme İle Beyin Temelli Öğrenme Karşılaştırması

	Geleneksel Öğrenme	Beyin Temelli Öğrenme
Bilgi Kaynağı	Kitap, çalışma sayfası veya film ile öğretmen öğretir.	Sosyal iletişim, araştırma ve yansıtma, bütünleşik konu, rol yapma, grup keşifleri ile öğrenci bilgiyi arar.
Sınıf Düzeni	Kişisel çalışma veya öğretmen yönetimli bir düzen.	Tematik, işbirlikli, bütünleşik, iş istasyonlu proje düzeni.
Sınıf Yönetimi	Öğretmen Kontrollü.	Öğrencilerce temsil edilen, öğretmenin gözlemci olduğu.
Ürün	Ezberlenmiş kavram, beceri ve kelimeler.	Bilginin farklı yöntemlerle yeniden düzenlenmesi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

Kaynak: (Caine ve Caine, 1991: 124).

Beyin temelli öğrenme uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar ise; korku, tehdit ve stresten uzak, öğrenenlerin kendilerini rahatça ifade ettikleri güvenli ortamlar yaratmak; öğrenenler arasında iş birliğine dayalı, farklı zeka türlerine hitap eden öğrenme stilleri ve stratejilerinin kullanıldığı materyal yönünden de zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öne çıktığı, anlamlı içeriklerin olduğu, tam öğrenme ve tematik öğrenmenin sağlanabildiği öğrenme ortamlarını sağlayabilmektir (Duman, 2015: 266).

Beyin temelli öğrenmenin gerçekleştirileceği sınıf ortamında bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması için anlamlı içerik, yeterli süre, seçim şansı, zenginleştirilmiş çevre ve güven gibi gerekli unsurlara yer verilmelidir (Ellingsen, 2000: 5). Anlamlı içerik, ön bilgileri yeni öğrenilenlere bağlayarak anlam oluşturulabilinen ve öğrenmeyi anlamlı hale getiren bir olgudur (Duman, 2015: 167). Yeterli süre ile ifade edilmek istenen ise öğrenene bilgiyi içselleştirmek için ihtiyacı olan zamanı vermektir (Sprenger, 2007: 43). Seçim şansı, öğrenme esnasında öğrenenin etkinlik seçmekte özgür olmasıdır (Demirel, 2004: 245). Zenginleştirilmiş çevre, öğrenme ortamında bulunan görsel, işitsel, dokunsal, teknolojik vb. birçok materyalin kullanılmasının sağlandığı ortamlardır (Bransford vd., 2000: 207). Güven

ise, öğrenenin stres, korku ve tehditlerden arındığı, beynin öğrenme için hazır olduğu rahat ortamları ifade etmektedir (Ornstein ve Lasley, 2000: 381).

Beyin temelli öğrenme kuramına göre öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için öğrenenin diğer öğrenenlerle grup çalışmaları veya etkinliklerle etkileşim kurması, öğrendiklerini örneklendirmesi ve tekrar yapması için yeterli süre verilmelidir (Duman, 2015:167-169). Ayrıca öğrenme ortamlarının öğrenenin beyin fonksiyonlarının harekete geçirilmesi için yeterli uyarıcı ve dönütün verildiği rahat ortamlar olması da beyin temelli öğrenme kuramına göre önemlidir (Stevens ve Goldberg, 2001: 45).

Beyin temelli öğrenme kuramında değerlendirme çok çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır çünkü önemli olan şey her beynin farklı olduğu ve farklı düzeyde öğrendiğini bilmektir, bu yüzden değerlendirme de bu öğrenmelerin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmalıdır. Beyin temelli öğrenmeye göre öğrenme bir süreçtir ve süreç takibi gelişim dosyaları (portfolyo) ile değerlendirilebilir. Yine gelişim takibini sağlamak amacıyla sözlü sınavlar da yapılabilmektedir ve öğrenene sorular sorularak öğrenme seviyesi keşfedilebilmektedir. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklardan ötürü puan kriterlerinin kullanılması da değerlendirmede yararlanılan bir diğer yöntemdir ve öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemektedir (Demirel, 2004: 246).

2.2. Evrensel Tasarım Nedir?

Evrensel tasarım mimari alanında engelli insanların diğer insanlar gibi hayatlarını idame ettirebilmeleri için tasarlanan rampalar, asansörler gibi destekleyici tasarımların yapıldığı ilk olarak Ron Mace tarafından ortaya atılan bir fikir olarak doğmuştur (Story vd., 1998). Tasarlanan rampaların bebek ya da pazar arabası kullanan, yük taşıyan ya da bisiklete binen insanlarca da tercih edilmesi yapılan tasarımların engelliler kadar diğer insanlarca da kullanıldığının fark edilmesine ve tasarımların hitap ettiği kitlenin genişlemesine neden olmuştur. Evrensel tasarım böylelikle sadece özel gereksinimi olan insanlar değil birçok insanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek alternatif fiziksel ortam ve araçların tasarlanmasının mümkün olabileceği fikrini ortaya çıkarmış ve mimari haricinde ulaşım, üretim, eğitim gibi alanlarda da kullanılır hale gelmiştir (Rose, 2000).

Evrensel tasarımda, en yüksek oranda insana hitap edecek şekilde tasarlanmış ürün ve çevrelerin kullanılmasını sağlamak için kullanımda eşitlik, esneklik, basitlik ve sezgisellik, anlaşılabilirlik, hata toleransı, düşük fiziksel çaba, kullanım ve yaklaşım için yeterli alan gibi sağlanması gereken ilkeler bulunmaktadır (Connell, vd., 1997):

Eşitlik ilkesine bakıldığında; tasarımların farklı bireysel özellikleri bulunan insanların adil olarak, kolaylıkla, ayırım yapılmaksızın eş değer uygulamalarla, güven içerisinde ve kullanımın cazip kılınmasını sağlayan tasarım ilkesidir.

Esneklik; tasarımların yine farklı bireysel özelliklere hitap edebilmesi açısından seçenekli, sağ ya da sol el erişimli, kullanıcının hızına ayak uydurabilen farklı yetenek ve tercihlere hitap edebilmesini sağlayan ilkedir.

Basitlik ve sezgisellik ilkesi ile kullanıcının bilgi, tecrübe ve konsantrasyonunu bir kenara bırakıp tasarımın kolay anlaşılması, karmaşık bir süreç içermemesi, beklentiyi karşılaması ve geri bildirim sağlaması beklenmektedir.

Anlaşılabilirlik; tasarım bilgiyi aktarmak için görsel, işitsel, duyuşal vb. farklı alternatiflerle anlamı en üst düzeye çıkarma ilkesidir.

Hata toleransı ile tasarımların neden olacağı istenmeyen durumları uyarı sistemleri ve ikazlarla en aza indirme ilkesidir.

Düşük fiziksel çaba; en az enerji tüketimi ile en etkin kullanımın sağlanmasına önem veren ilkedir.

Son olarak *kullanım ve yaklaşım için yeterli alan* ilkesinde sağlanmak istenen kullanıcının fiziksel özelliklerinden bağımsız olarak (boy, kilo, oturma, ayakta durma vb.) kullanım çeşitliliği için yeterli alanın sağlanmasıdır (Story vd., 1998: 34-35). Bu ilkelerdeki amaç kişinin veya grubun işlevsel kapasitesi ile fiziksel çevrenin tasarım ve taleplerinin karşılanmasıdır (Iwarsson ve Stahl, 2003: 61).

2.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme (ETDÖ)

Ron Mace'in mimaride başlattığı Evrensel Tasarım akımı eğitimde de bireysel farklılıkları merkeze alarak öğrenenin bilişsel, fiziksel ve pedagojik olarak öğretime erişimini eşit düzeyde sağlamak için 'Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme' (Universal Design for Learning-UDL) etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (CAST, 2018; Rose ve Meyer, 2002). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenmeye destek amaçlı kurulan 'Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi'(Center for Applied Special Technology-CAST), eğitim tasarımlarını ve uygulamalarını bireysel farklılıklara saygı duyarak, yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde öğrenmenin önündeki bariyerleri kaldırmaya çalışan, bünyesinde eğitimci, öğretmenler, profesörler, nöropsikiyatri uzmanları ile çalışan, kar amacı olmayan bir eğitim ve araştırma kuruluşu olmakla beraber geliştirdiği kontrol listesinde sunduğu önerilerle evrensel tasarıma dayalı öğrenme modelini kullanan eğitimcilere yardımcı olmaktadır (CAST, 2018).

Öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenenin çabası, sosyal ortamı, öğrenme fırsatı ve öğretme öğelerinin bulunması gerekir. Öğretme, bu öğelerden en önemlisidir çünkü öğretmenin diğer öğeleri her ne engel olursa olsun sınıfta hayata geçirme şansı bulunmaktadır. Elbette ki sosyal ortamlarda karşılaşılan tüm sorunlar engellenemez fakat sınıflarda öğrenmeyi destekleyici ortamların yaratılmasıyla başarısızlığın üstesinden gelinebilir (Novak, 2014). Nelson'a (2014) göre öğrenenler gerekli araç, gereç, olanak ve stratejiler karşılandığında sorunların üstesinden gelmede oldukça yeteneklidir. Evrensel tasarımın fiziki ortamları dizayn etmesine benzer olarak evrensel tasarıma dayalı öğrenme de öğrenmenin önündeki engelleri kaldırarak daha fazla öğrencinin yararlanmasına imkan sağlayacak etkin öğrenme ortamları yaratılır (Gawronski, 2014; 1). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme (ETDÖ) sadece öğrenme alanının tasarımı değil bilişsel olarak öğrenme ortamlarının da tasarlanmasını kapsamaktadır (Rose ve Meyer, 2002: 72).

Eğitimde standart öğrenci özelliklerine göre tasarlanan dersler, materyal ve hizmetler söz konusudur fakat öğrenciler cinsiyet, ırk, yaş, öğrenme tarzı, engellilik gibi birçok farklı özelliklere sahiptirler. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme, eğitim deneyiminin tüm faktörlerini kapsayarak eğitimin erişilebilir hale getirilmesini amaçlar (Burgstahler, 2009: 3). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme en temel tanımında, öğretileceklerin öğreticilerce tam olarak bilinmesi, öğretimi farklı ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sağlamayı ifade eder (Novak, 2014). Ayrıca öğrencilerin 'uzman öğrenen' olmaları için öğrenmenin

önündeki tüm engelleri kaldırmayı hedefler, esnek hedef, içerik, materyal, değerlendirme sayesinde öğretimi daha nitelikli hale getirmeyi sağlar (CAST, 2018). Çeşitli araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da uzman öğrenen kavramı, öğrenme başarısı ve gelişmiş zihniyete sahip olan, öğrenme ve en iyi nasıl öğrenileceğini bilme arzusu taşıyanlar için kullanılmaktadır (Navaitienė ve Stasiūnaitienė, 2021 :24).

2.4. ETDÖ Nörolojik Boyutu

Öğrenmenin temel organı beyindir ve beyinde bulunan nöronların bir araya gelmesiyle ağ sistemleri oluşmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için üç ana ağ birbirine bağlı işlevler yerine getirmektedir. Bu ağlar tanıma ağları, stratejik ağlar ve duyuşsal ağlardır. Tanıma ağları, örüntüleri algılama ve anlamada işe koşulur; fikir ve bilgileri tanımlama ve anlamamızı sağlar. Stratejik ağlar, akli ve motor örüntüleri oluşturma ve denetlemede işe koşulur; becerilerimizi planlama, denetleme ve sergilememizi sağlar. Duyuşsal ağlar ise örüntüleri değerlendirme ve duygusal önem belirlemede işe koşulur; etrafımızdaki dünya ile başa çıkmamızı sağlar. Bu üç ağın fonksiyonlarını anlamamız öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmemizde bize yardım eder (Rose ve Meyer, 2002).

Tanıma ağları; ışık, ses, koku, tat ve dokunma gibi duyu organları ile elde edilen bilgileri anlama ve yorumlamamızı sağlar. Bu ağlar bireylerin ses, yüz ve kelimeleri hatırlamasını sağladığı gibi daha karmaşık olan soyut kavramları anlamasını da sağlamaktadır. Tanıma ağlarının gücü, esnekliği ve hızı insanların hayatı deneyimlemesinde son derece önemli olduğu için öğretmen ve program geliştiricilerce yüksek oranda dikkate alınmalıdır (Rose ve Meyer, 2002). Akademik içerik alanlarında tanıma ağları birçok bilişsel görevde örneğin; okumada, harf tanıma ve anlamada; matematikte, sayı, sembol ve şekilleri; sosyal bilimlerde ise tarihi desenleri ve temaları tanımlamada büyük önem taşımaktadırlar (Rose ve Strangman, 2007). Tanıma ağları ne öğrendiğimiz ile ilgili olan ağlardır ve bu ağların gücü anlaşıldığı takdirde öğrencilerin öğrenmesine yönelik sunumların çeşitlendirilmesi ile öğrenme ortamının daha etkili olması sağlanabilir (CAST, 2018).

Stratejik ağlar; hareket ve becerileri planlama, oluşturma ve denetlememizi sağlar. Yapılan her şeyde farkında olarak ya da olmayarak bir strateji kullanılmakta ve amaç belirlenmekte, uygun bir plan yapılmakta, uygulanmakta, öz-izleme ve sonrasında hareketi düzeltme gibi bir strateji uygulanmaktadır. Bir problem çözerken veya sosyal bir aktivite düzenlerken de

bu basamaklara ihtiyaç duyulmaktadır ve stratejik ağların nasıl işlediği ve öğrencilerin stratejik ağlarındaki farklılıkların bilinmesi öğrenmeye yardımcı olabilir (Rose ve Meyer, 2002). Stratejik ağlar nasıl öğrendiğimiz ile ilgili ağlardır ve hareket ve ifadeler için çoklu yollar sağlanması ile stratejik ve amaç odaklı öğrenme sağlanabilir (CAST, 2018).

Duyuşsal ağlar; dış dünyayla iletişimimizi sağlar. Bireyler yaşadıkları her şeyi önceki yaşantıları, duygu ve ihtiyaçlarının etkisiyle içsel durumlarına göre farklı yorumlamaktadır. Öğrenme sürecine katılma kararını veren ağlardır (Rose ve Meyer, 2002). Duyuşsal ağlar neden öğrendiğimizle ilgili ağlardır ve çoklu katılım yolları sağlanması ile amaçlı ve motivasyonlu öğrenme sağlanabilir (CAST, 2018). Duyuşsal ağların doğru şekilde anlaşılması öğrenme ortamının daha etkin olmasını ve her bir öğrenciye daha uygun desteğin verilmesini sağlar. Duyuşsal ağ diğer ağlara nazaran öğrenme için daha gerekli olmasına rağmen programlarda en az üzerinde durulan konudur (Rose ve Meyer, 2002).

Kısaca özetlemek gerekirse tanıma ağları nesneleri belirlemede, stratejik ağlar nesnelerle işlem yapabilmekte, duyuşsal ağlar da nesne ve hareketlerle duygusal bağ kurmakta etkilidir. Bu üç ağ, öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme ve bireysel farklılıklarını anlamada eğitimcilere destek olmaktadır (Rose ve Meyer, 2002).

2.5. ETDÖ İlkeleri

Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin esas amacı öğrencilerin bilgili, becerikli, hedef odaklı, stratejik, amaçlı ve motive olan uzman öğrenenler yaratmaktır. Nörobilimciler öğrenme esnasında yukarıda bahsedilen beynin 3 ağının birlikte çalıştığını söylemektedirler. Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin bu ağları temel alarak oluşturulan üç temel ilkesi bulunmaktadır (Meyer vd., 2014):

1. Çoklu katılım araçları sağlama ilkesi (Duyuşsal alanları temel alır.)
2. Çoklu sunum araçları sağlama ilkesi (Tanıma ağlarını temel alır.)
3. Çoklu eylem ve ifade araçları sağlama ilkesi (Stratejik ağları temel alır.)

İlkeleri daha ayrıntılı incelemek gerekirse:

2.5.1. İlke 1: Çoklu katılım araçları sağlama ilkesi (Niçin Öğreniliyor?)

Her öğrencinin öğrenmeye motivasyonu farklı şekillerde olmaktadır. Öğrenenler arasındaki bu farklılıklar kültür, geçmiş yaşantılar, öznellik, psikolojik etkenler gibi birçok faktörden ortaya çıkmaktadır. Yeniliklere bazı öğrenciler hazır bulunurken diğerleri yenilikten korkabilmekte; bazıları yalnız çalışmayı bazıları ise grupla çalışmayı sevmektedir. Bu yüzden katılım sağlayabilmek için çoklu yollar sunmak gerekir. Çoklu katılım araçları sağlamada asıl amaç amaçlı ve öğrenmeye motive öğrenenler sağlamaktır (CAST, 2018). Katılımı ve etkileşimi teşvik etme yöntemleri, öğrenme deneyimi ve öğretim süreci ile bütünleşir bu da öğrencinin özerkliğine ve öğrencilerin sosyal kazanımlar geliştirmesini sağlar (Israel vd., 2014: 18).

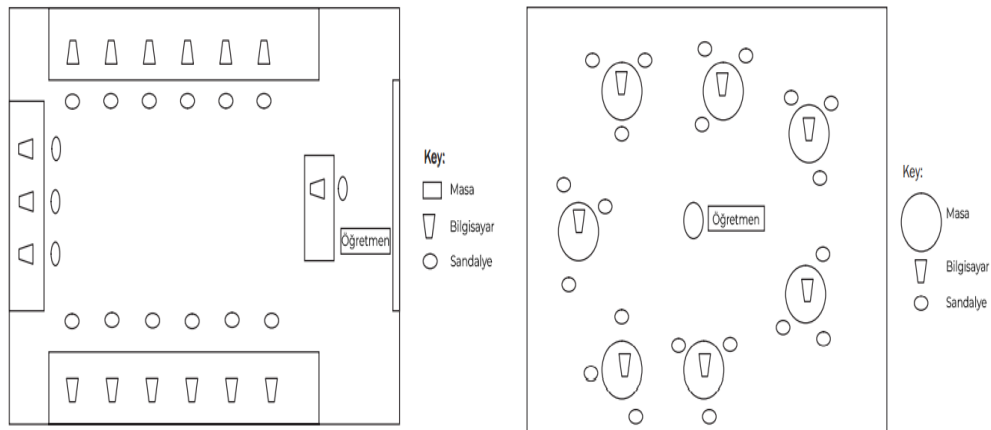
2.5.1.1. Öğrencilerin İlgisini Çekmek İçin Seçenekler Sunma

Zihni meşgul etmeyen bilgilere ulaşamadığı gerçeğinden yola çıkarak öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekme ve onları sürece dahil etmek için büyük çaba harcarlar. Öğrenciler ilgilerini gösterme ve işlemede büyük farklılıklar gösterir. Aynı öğrenci bile duruma ve zamana bağlı olarak ilgileri, ortamları değiştikçe, yeni bilgi ve beceriler kazandıkça aynı durumlarda farklı davranışlar gösterir. Bu yüzden, öğrencilerin ilgisini çekmenin ve öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları yansıtmamanın alternatif yolları olmalıdır (CAST, 2018). Bir öğretmen öğrencilerini bilir ve programı öğrenciyle bağdaştırmak gerçek bir sanattır. Öğrencilerin, öğretmenin beceri ve ders içeriğinin işe yaradığına inanması gerekir aksi takdirde öğrenmemeyi tercih edebilir (Novak, 2014). Öğrenciye erişmek için yapılması gerekenler ise şu şekildedir:

- *Öğrencilerin bireysel seçimlerini ve özerkliğini iyi seviyeye getirin;* Öğrenme ortamlarında genellikle hedef seçimi sisteme bağlı olarak ilerlerken bu hedeflere ulaşmada kullanılan araç ve yöntemler seçeneleştirilebilir. Öğrenene alternatifler sunmak; kendi yolunu çizmek, başarısından gurur duymak ve öğrenmeye bağlanmayı sağlamaktadır. Katılımı sağlamak için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak zorluk seviyesi, ödül, bağlam, içerik, sunum özellikleri (renk, tasarım ve grafik vb.), zamanlama gibi seçeneklerden olabildiğince faydalanarak özerklik sağlanmalıdır. Sınıf içerisinde aktif görevler verilerek ve kendi hedeflerini belirlemesine teşvik ederek bireysel katılıma da destek olunur (CAST, 2018).

- *Uygunluk, değer ve özgünlüğü iyi düzeye çıkarın;* İnsanoğlu ilgisi ve amacı doğrultusunda bilgiyle meşgul olur. Öğrenenin ilgisini çekmenin en iyi yollarından biri öğrendiği olgunun getireceği faydayı ve uygunluğu göz önüne sermek ve bu durumu anlamlı ve özgün aktivitelerle pekiştirmektir. Burada da bireysel farklılıklar nedeniyle tüm öğrencilerin aynı fayda, uygunluk ve anlamı yakalayamayacağından ötürü faaliyet ve bilgi kaynaklarına öğrenenin hayatına, kültürüne, ırkına, cinsiyetine, yaşına yönelik bağlamlar kurarak alternatifler sunmak yarar sağlayacaktır. Ayrıca öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmeye, kendilerini değerlendirme ve yansıtmaya, problem çözmeye ve yaratıcı düşünmeye olanak sağlayacak faaliyetlere imkan verilmelidir (CAST, 2018).
- *Tehditleri ve dikkat dağıtıcı şeyleri en aza indirin;* öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrenmenin sağlanabilmesi için olumsuz, güvensiz ya da tehlike oluşturabilecek unsurlardan kaçınması gerekmektedir çünkü öğrenme için güvenli, huzurlu ve dikkati en üst seviyeye getiren bir ortam sağlamak önemlidir. Bu ortamın yaratılabilmesi için destekleyici bir sınıf ortamında, günlük aktivitelerin ve rutinin tahmin edilebilir olduğu, yeniliklerin bile öğrencilerce hazır olarak karşılandığı, çalışmaların ve mola sürelerinin uygun olduğu ve tüm öğrencilerin rahatlıkla sınıf tartışmalarına katıldığı bir sınıf ortamı önermektedir (CAST, 2018). Staines (2012: 79) sınıf düzeni için de geleneksel olarak sıraların arka arkaya dizili, öğretmen kürsüsünün önde sabit olduğu bir düzenin yerine şekil 2.3'deki gibi iletişimin rahatlıkla gerçekleşebileceği, öğretmenin kolaylıkla her değişikliği gerçekleştirebildiği, 3 öğrencinin birlikte bilgisayarların ve çeşitli teknolojilerin bulunduğu yuvarlak masalarda oturduğu, öğretmenin sınıfın merkezinde konumlandığı evrensel tasarıma dayalı olarak dizayn edilmiş bir ortam önermektedir.

Şekil 2.3. Geleneksel Sınıf Düzeni ve Evrensel Olarak Dizayn Edilmiş Sınıf Düzeni



2.5.1.2. Çaba ve Kalıcılığı Sürdürmek için Seçenekler Sunma

Öğrenmenin sağlanması sürekli dikkat ve çaba gerektirir. Öğrenmeye güdülenmiş öğrenci öğrenmek için dikkat ve etkinliğini düzenler. Bu amaç doğrultusunda öğrenenin daha fazla öğrenmek için motive olmasını sağlamak gerekir ki motive edici etkenlerden biri özel hedeflerden haberdar olmasıdır (Ralabate, 2016). Öğrenenin bıkmadan yapabileceği kaynaklar sağlandığında, istedikleri zaman grup çalışması yapabilecekleri ya da kılavuz eşliğinde çalışmalarını sürdürebilecekleri konusunda destek olduğunda ve kendi öğrenmelerini değerlendirmek için fırsat sunulduğunda çaba ve kalıcılık sağlanabilir (Novak, 2014). Öğrencilerin çabasını ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için yapılması gerekenler şunlardır:

- *Amaç ve hedeflerin belirginliğini artırın;* Öğrenmede hedef ve kazanımların, ilgi ve katılımı artırdığı bilinmektedir ancak öğrenme sürecinde çaba ve kalıcılığı sağlamak için öğrencilerden hedeflerini tekrar belirlemeleri, uzun vadeli hedefler yerine kısa vadeli hedefler seçmeleri, teknolojik araç kullanımı, bilgileri görselleştirme ve hatırlamak için çevrimiçi ortamlar kullanmaları ve öğrendiklerini değerlendirmek için çeşitli tartışmalara dahil olma gibi hatırlatma aktiviteleri yapılarak süreklilik sağlanmalıdır (CAST, 2018).
- *Zorlayıcılığı en iyi düzeye çıkarabilmek için talepleri ve kaynakları çeşitlendirin;* öğrenme esnasında zorluklarla mücadele etme düzeyi de öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Öğrenmede zorlayıcı konu ya da etkinlik kullanımı normaldir ama mevcut kaynakları doğru seviyede ve türde kullanmak esastır. Bu yüzden, farklı araç ve platformların kullanıldığı, zorluk ve serbestlik derecelerinin iyi ayarlandığı ve değerlendirmelere çaba, süreç ve standartların da dahil edildiği bir sistem önerilmektedir (CAST, 2018).
- *İşbirliğini ve kişilerarası iletişimi artırın;* yeni çağın en aranan özelliği topluluk içinde etkin olarak iletişim kurmak ve diğer insanlarla iş birliği yapabilmektir. Bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bazı öğrenciler işbirlikli çalışmaya diğerlerinden daha yatkındır. Öğretmene düşen görev öğrencilerin bu becerilerini ortaya çıkarmak için esnek gruplarda esnek roller üstlenecek şekilde kullanımını ve gelişimini sağlamaktır. Bu görevde işbirlikli çalışacak gruplar oluşturulurken net hedefler, sorumluluklar ve

roller belirlenmeli, olumlu davranış desteklenmeli, yardım isteme konusunda özgürlük sağlanmalı ve değerlendirme kriterlerini paylaşma gibi konularda destek sağlanmalıdır (CAST, 2018).

- *Öğrenme odaklı geribildirimini artırın;* öğrenme esnasında öğrencinin motivasyon ve çabasını sürdürmesini sağlamak için yapıcı, zamanında ve sonuç odaklı geri bildirimin önemi çok büyüktür. Öğrenme odaklı geri bildirim zeka ya da doğal yetenek yerine öğrencinin gösterdiği çaba ve uygulamaya yöneliktir. Öğrencinin kişisel farkındalığını artıran, zorluklar karşısında strateji kullanımına teşvik eden, karşılaştırma ya da mücadeleden ziyade bilgilendirici olan, hataların da değerlendirildiği geri bildirimlerin yapılması önerilmektedir (CAST, 2018).

2.5.1.3. Öz Düzenleme İçin Seçenekler Sunma

Öz düzenleme öğrenenlerin öğrenme amaç, davranış, biliş ve motivasyonlarını kendilerinin belirlediği, çevre ve amaçları doğrultusunda yönlendirildikleri yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). CAST'a (2018) göre öz düzenleme konusunda öğrenciler farklılıklar gösterebilir, bu nedenle öğretimde amaç öğrenmeyi eşitleyebilecek düzeyde öz düzenleme ve öz belirleme becerilerini geliştirebilmektir. Bazı öğrenenler bu beceriyi deneme-yanılma ya da yetişkinden örnek alma yoluyla kendi başlarına edinirken, bazıları bu beceriyi geliştiremezler. Bu yüzden, farklı özellikteki öğrencileri desteklemek için aşağıdaki gibi alternatif yollar sağlanması gerekir:

- *Motivasyonu en iyi düzeye getiren beklentileri ve inançları teşvik edin;* öğrencilerin motivasyon kaynağı içsel ya da dışsal olabilir, burada önemli olan şey öğrencinin kendi hedeflerini belirlemeleri ve o hedeflere ulaşmadaki inançlarını kaybetmemelerini sağlayabilmektir. Öğrencilerin motivasyonunu sağlamada hatırlatıcılar, kontrol listeleri, kılavuzlar, antrenörler ve mentörler yardımıyla öz düzenleme etkinliklerine ağırlık verilerek destek sağlanabilir.
- *Kişisel başa çıkma becerileri ve stratejilerini kolaylaştırın;* öğrencilerin çoğu için öz düzenleme becerileri tek başına yeterli olmamaktadır. Dışsal (kaygı yaratan ortam vb.) ve içsel (depresyon vb.) duygu durumlarını yönetmek ve yönlendirmeleri de önemlidir. Bireysel farklılıklara göre hayal kırıklıklarını yönetme, dışsal destek alma, kendi

kontrollerini ve baş etme becerilerini geliştirme, fobilerin üstesinden gelme ve gerçek yaşam durumlarının simülasyonu gibi stratejiler geliştirmede alternatifler üretilmelidir.

- *Öz değerlendirme ve yansıtma becerilerini geliştirin*; Öğrenci için bağımsızlığa doğru hareket etmek çok motive edicidir fakat bunu elde etmek için öğrenci kendi ilerlemesinin farkında ve uygun seçimleri belirleyebilen yani üst bilişsel yeteneklere sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu beceriye sahip olabilmeleri için kendi davranış değişikliklerini takip ederken veri toplama, istatistik ve sunum konusunda yardımcı olacak araç ve gereçlerde; bu değişiklikler esnasında zamanında ve anlaşılabilir geri bildirim almalarında destek olunmalıdır (CAST, 2018).

2.5.2. İlke 2: Çoklu Sunum Araçları Sağlama (Ne Öğreniliyor?)

Öğrencilerin sunulan bilgileri öğrenme güçlükleri, duyuşsal engellilik, dil ve kültür gibi farklılıklar nedeniyle anlama ve algılama şekilleri farklılıklar gösterir. Bazı öğrenenler basılı metin yerine görsel ya da işitsel araçlar kullanıldığında daha hızlı ve etkin şekilde öğrenirler. Bu yüzden tek bir temsil aracının varlığından söz etmek mümkün değildir, algılama ve anlama için çoklu sunum araçları gerekir. Çoklu sunum araçları sağlamada asıl amaç bilgili ve becerikli öğrenenler sağlamaktır (CAST, 2018). Çeşitli materyaller ve bilgi aktarım yöntemleri temel bilgileri geliştirir örneğin, görsel araçlar, ses, gömülü destekler, video, illüstrasyonlar, animasyonlar, etkileşimli ağlar veya benzer bileşenler, içeriği öğrenci için bağlamsal hale getirir (Israel vd., 2014: 18).

2.5.2.1. Algılama İçin Seçenekler Sunma

Tek bir yolla öğrettiğimizde bazı öğrenciler öğrenmeyecektir. Bu yüzden öğrencilerin tanıma ağlarını harekete geçirmek ve anlamalarını sağlamak için aynı bilgiyi farklı yollarla sağlamak (görsel, işitsel, dokunsal), kendi kontrollerinde sunmak (ses açabilme, metin büyütme) öğrencilerin algılarında bir fark yaratacaktır (Novak, 2014). Yeni bilgi ile görerek, işiterek, dokunarak, koklayarak kısacası duyumsayarak ne kadar karşılaşırsak tanıma ağlarımız bilgiyi o kadar iyi özümser (Rose ve Meyer, 2002). Öğrencilerin algı ve anlamasını sağlamak için yapılabilecekler şu şekildedir:

- *Bilgi sunumunu öğrenciye uygun hale getirme yolları sunun;* bilginin sunumu çeşitli araçlarla yapılmadığında, örneğin sadece yazılı olarak verildiğinde, okuma zorluğu yaşayan ya da görme problemleri olan öğrencilerin öğrenmesinin önüne istemsiz olarak engel koyulabilmektedir (Lapinski vd., 2012: 15). Çünkü basılı materyal kullanımında bilginin gösterimi sabittir fakat iyi hazırlanmış dijital bir materyalde aynı bilgi kolay ve farklı görüntü, renk, punto gibi özelleştirilebilen öğelerin kullanımıyla algıya daha çok hitap edebilir ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilir. Eğitimciler ve öğrenciler görsel içerikte grafik, tablo, resim kullanımı; arka plan ile metin arasındaki kontrastı; vurgu için renkleri; video, animasyon, simülasyon vs.nin hızı, zamanlaması ve sesini; yazı tipi ve düzeni gibi algısal özellikleri birlikte çalışarak daha yararlı hale getirmelidir (CAST, 2018).

- *İşitsel bilgi için alternatifler sunun;* ses bilgi, önem ve duygu aktarımının en etkili yollarından biridir fakat yalnızca ses ile aktarılan bilgiye her öğrenci eşit olarak erişemez. Özellikle işitme engeli olan ya da hafıza sıkıntısı çeken öğrencilerin bilgiyi işlemesi diğer öğrencilere göre çok daha fazla zaman almaktadır. Dinlemek de öğrenilmesi gereken karmaşık bir beceridir. Bu yüzden CAST (2018) bilginin işitsel olarak sunulması için görsel şemalar, grafikler, müzik veya ses formülleri ile desteklenen, video ve klipler için altyazılar sağlanan, vurgu ve ifade için görsel analoglar (resim, sembol gibi) kullanılan, ses efektleri ve uyarılar için görsel veya dokunsal eşdeğerler (titreşim gibi) sağlanan hatta konuşulan dil için işaret dili desteğinin sağlanmasının sunulması gereken alternatifler olduğunu önermektedir.

- *Görsel bilgi için alternatifler sunun;* grafik, animasyon, video gibi görsel kullanımları eylemler, sayılar, olaylar arasındaki ilişkileri sunmada oldukça etkili bir sunum aracıdır fakat yine her öğrenci bu görsel araçları algılamakta aynı düzeyde değildir. Engellilik, bilgi birikimi, yorumlama hızı ve düzeyi gibi faktörler bireysel farklılıklara yol açmaktadır. Bu farklılıkları en az indirmek için eğitimciler tüm resim, grafik, video veya animasyonlara sesli ya da yazılı açıklamalarda bulunabilir, kavramları temsil eden görsellere dokunsal nesneler sağlamak veya görsel bilgilere ek işitsel destek sağlanması gibi alternatifler sunabilir. Görsel olarak verilecek bilgi metinden oluşuyorsa sese rahat dönüşebilen metinlerin seçimi, metni seslendirebilecek bir yardımcının veya yazılımının varlığı da destek sağlayabilir (CAST, 2018).

2.5.2.2. Dil ve Semboller İçin Seçenekler Sunma

Tanıma ağları çok etkin bir şekilde çalışmasına rağmen formatlar, teoriler, bazı terim ve şekiller için özel çalışmaya ve sürekli olarak yeni olanlara maruz bırakılmaya ihtiyaç vardır (Rose ve Meyer, 2002). Bir sembol, görüntü veya resim farklı kültür ya da geçmişlerden gelen öğrencilere farklı anlamlar ifade edebilir. Eşitsizlik ise tüm öğrencileri aynı kabul edip sunumun tek bir temsil aracıyla yapıldığında meydana gelir. Bu yüzden, farklı özellikteki öğrencileri desteklemek netlik ve anlaşılabilirlik sağlamak için aşağıdaki gibi alternatif yollar sağlanması gerekir:

- *Kelime ve sembolleri açıklayın*; öğrencilerin farklı kültür, geçmiş, eğitim, dil vb. gibi bireysel farklılıkları bilginin sunulduğu kelime, sembol, sayı ve simgeler gibi anlamsal öğelerin anlamlandırılmasını engelleyebilir. Tüm öğrencilerin bilgiye erişimini sağlamak için öncelikle karmaşık terim, denklem ya da ifadeleri kullanmaktan kaçınma, alternatif metin açıklamaları ve metin içindeki sembollere destek (resim, tanım, dipnot vs.) kullanma ve öğrencilerin önceki deneyim ve bilgileri ile yeni olan bilgileri bağlamasına yardımcı olma gibi destekler faydalı olmaktadır (CAST, 2018).
- *Söz dizimi ve dilin yapısını açıklayın*; Sözdizimi, dilbilgisi kuralları ile bağlantılıdır ve bu kurallar dil öğretiminde de matematikte de bulunmaktadır. Söz dizimi ve dil yapısının açıklanması daha önceki konularla bağ kurmayı sağlar (Nelson, 2014). Öğrencilerin ön bilgi düzeylerindeki farklılıkları yapısal ilişkilere yapılan vurgu, önceki yapılarla bağ kurma ve kavram haritaları ile daha anlaşılır hale getirme bilinmeyen söz dizimi ya da dil yapılarının daha net anlaşılmasına destek olmaktadır (CAST, 2018).
- *Metin ve matematiksel sembolleri anlamlandırın*; öğrencilerin bireysel farklılıkları çözümleme, anlamlandırma yeteneğinde de kendini göstermektedir. Metin, sembol ya da görme engellilere yönelik Braille formatlarında olan bilgiyi çözümlemek bazı uygulamalar gerektirmektedir. Sesli okuma ya da teknolojik aletlerle ses desteği sağlanması anlamlandırmada büyük ölçüde yarar sağlar (Nelson, 2014). Anahtar terimlerin listeleri aracılığıyla anlamın açıklığa kavuşturulmasını sağlarken formül, grafik gibi esnek ve kolay erişimli sunum yöntemlerini ve otomatik seslendirme araçlarını sembollerin anlaşılması ve etkin kullanılması kullanılabilir (Meyer vd., 2014).

- *Diller arası anlayışı artırın*; okullarda kullanılan programların dili genellikle tektir ama farklı ana dili olan ya da duyma-konuşma engeli olan öğrenciler de aynı eğitimi almakla yükümlüdür. Baskın dili yeni öğrenenler ya da engelli öğrenciler için hiçbir alternatif bulunmadığında bilgiye erişim büyük ölçüde azalmaktadır. Bu nedenle diller arası bir köprü kurulması için farklı anadili olanlara kendi dillerinde, duyma-konuşma engeli olanlar için de onlara uygun programlar bulunarak; anahtar kelimeleri anlaşılır dil ve uygulamalar kullanarak çevirme ile; çok dilli elektronik sözlüklere erişim sağlayarak ve kelimelerin açıklamaları için dilsel olmayan (görsel resim, video vb.) destekleri içeriğe dahil ederek destek oluna bilinir (CAST, 2018).

- *Çoklu araç aracılığıyla bilgiyi sunun*; sınıf ortamlarında verilen bilgi genellikle metin formatındadır ama metin öğretimi kavramları açıklamak ve öğrenmek için zayıf bir yöntemdir. Bilginin sunumu çeşitlendiğinde öğrenme daha anlamlı bir hal alır (Nelson, 2014). Kavramları resim, dans, çizgi roman, fotoğraf, hareket vb. gibi yöntemler kullanarak ya da metin ve görsellerle bağ kurarak anlatmak gibi yöntemlerle öğrenene bilgi daha anlamlı bir şekilde sunulabilir (Meyer vd., 2014).

2.5.2.3. Kavrama İçin Seçenekler Sunma

Bilgiyi kullanılabilir hale dönüştürmek eğitimin asıl amacıdır ve kullanılabilir bilgiyi oluşturmak algılama, seçici katılım, ön bilgiyi yeni bilgiyle bağlama, sınıflandırma ve ezberleme gibi aktif bilgi işleme becerilerine bağlıdır. Öğrenenler yeni bilgiyi ön bilgi ile eşleştirmede ve bilgi işleme becerilerinde farklılıklar gösterir. Bilginin doğru tasarım ve sunumu tüm öğrencilerin bilgiye erişimini sağlamak için gereken yapıları sağlayabilir (CAST, 2018). Öğrenenler, öğrenme seviyelerini öğrendiklerini kullanabildiklerinde ve farklı ortamlarda ya da durumlarda uygulayabildiklerinde gösterirler. Bu ilke ile öğrenenlerin kendini gerçekleştiren öğrenenler haline gelmeleri beklenir (Nelson, 2014). Öğrenenlerin kavramasına yönelik yapılabilecekler şu şekildedir:

- *Ön bilgiyi etkinleştirin*; bilgi sunulurken ön bilgi harekete geçirilirse öğrenci tarafından daha iyi algılanır fakat bazı öğrencilerde ön bilgi eksikliği bazı öğrencilerde de ön bilgiyi konuyla bağdaştırmada eksiklik öğrenmenin önüne engel koymaktadır. Bu engelleri aşabilmek için ön bilgi ile bağlantı kurma eğitimi, kavram haritaları gibi düzenleyicilerin

kullanımı, konuyla ilgili karşılaştırma veya benzetmelerle bağ kurma ve farklı derslerin programlarıyla bağlantı kurularak ön bilgi harekete geçirilebilir (CAST, 2018).

- *Kalıpları, önemli özellikleri, büyük fikirleri ve ilişkileri vurgulayın;* bir işte uzman ile acemi olanları ayıran en temel özellik neyin önemli neyin önemsiz olduğunu ayırt edebilme özelliğidir (Nelson, 2014). Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin amaçlarından biri de uzman öğrenenler yetiştirmektir ve bu amaçla öğrenenlere yardımcı olacak bazı ipuçları önerilmektedir. Sunumda yer alan metin, grafik, formül ve diyagramlardaki önemli unsurları, ana fikir ve ilişkileri şablonlarla vurgulayarak, örneklerden yararlanarak, ipuçları ve hatırlatıcılar kullanarak ve problem çözme becerilerini işe koşarak destek olunabilir (CAST, 2018).
- *Bilgi işleme ve görselleştirmede rehberlik edin;* bilginin kullanılabilir bir hal alabilmesi için ilk olarak zihinde işlenmesi gerekir ve bu süreçte bazı beceri ve stratejiler kullanılması gerekmektedir. Kullanılan stratejiler sayesinde bilgi seçilebilir, gruplandırılabilir, özetlenebilir ve en önemlisi hatırlanabilir. Nelson (2014)'e göre bazı öğrenciler bilgiyi işlemede gayet başarılı iken bazıları da bu süreçte zorlanabilir, önemli olan stratejilerin kullanımında yapılandırılmış ve destekleyici bir rehberlik sunulmasıdır. Bu yüzden CAST (2018), öğrenenlere yardımcı olabilmek için eğitimcilere bilgiyi aktarırken her adımda anımsatıcıların kullanılmasını, matematiksel işlemler için tablo ve algoritmaların kullanılması, etkileşimli modeller sayesinde keşfetme ve yeni anlayışlara yönlendirme yapılmasını, bir derse dahil olabilmek için çoklu giriş yolları sağlamayı, küçük parçalardan bütün bilgiye ulaşmayı, bilgiyi aşamalılık esasına dayalı olarak aktarmayı ve ilgi dağıtacak öğelerden uzak durulması gerektiğini vurgulamaktadır.
- *Bilginin transferini ve genellemeyi en üst düzeye çıkarın;* Öğrenilen bilginin başka bir duruma aktarılması derin bir bilgi içermektedir (Nelson, 2014). Öğrenmenin gerçekleşmesi için de önceki öğrenmelerin yeni bağlamlara aktarılması gerekir ki bu da hafıza ve transfer edebilme gereksinimini doğurur. Bu durumda da öğrenciler çoklu sunuma ve sahip oldukları bilgiyi nasıl aktaracakları konusunda da yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Hafıza, genelleme, aktarma ve bilgilerin hatırlanması için bazı hatırlatma ve yönlendirme teknikleri CAST (2018) tarafından sunulmuştur. Kontrol listeleri, küçük notlar, organizatörler ve elektronik hatırlatıcıların kullanımı; gözden geçirme ve uygulama yapımı için zaman ayırma; kavram haritaları, grafik ve şablonlarla not almanın

teşviki; yeni bilgi ve eski bilgini bağlanmasını sağlayan figürler; drama, müzik, benzetme gibi bağlamların kullanımı ve disiplinler arası yaklaşımla bilgi transferi sağlamak gibi teknikler kullanılabilmektedir (CAST, 2018).

2.5.3. İlke 3: Çoklu Eylem ve İfade Araçları Sağlama (Nasıl Öğreniliyor?)

Öğrenciler bir öğrenme ortamında bildiklerini ifade etme ve hareketlerinde farklılıklar gösterir. Hareket kısıtlılığı, yürütme işlevi bozuklukları veya dil engelleri olan öğrenenler öğrenme durumlarına çok farklı yaklaşırlar. Bazı öğrenenler kendini konuşarak iyi ifade edebilirken diğerleri yazılı olarak ifade edebilir. Bu yüzden tüm öğrenenlere uygun olan tek bir eylem ve ifade aracının varlığından söz etmek mümkün değildir, eylem ve ifade için seçenekler sunmak gerekir. Çoklu eylem ve ifade araçları sağlamada asıl amaç stratejik ve hedef odaklı öğrenenler sağlamaktır (CAST, 2018). İllüstrasyonlar, hikaye çizimleri, sunumlar, multimedya ve benzeri unsurlar anlamayı uygun bir şekilde destekler (Israel vd., 2014: 18).

2.5.3.1. Fiziksel Eylem İçin Seçenekler Sunma

Öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri ve stratejik ağlarını harekete geçirmeleri için olabildiğince seçenek sağlamak gerekir. Eğer mümkün değilse çalışma örnekleri ve tüm öğrencileri kapsayacak açık yönergeler kullanılması, bir görevi yerine getirmek için öğrencilerin yazma, nesne ve yazılım kullanma gibi farklı yollar denemesine izin vermek öğrenme farklılıklarını ortadan kaldırıp destekler (Novak, 2014). Önemli olan tüm öğrencilerin etkileşime geçeceği materyaller sağlamaktır ve iyi tasarlanmış öğretim programı malzemeleri yardımcı teknolojilerin ortak kullanımını sağlar. Öğrenenlerin fiziksel eylemlerine yönelik alternatifler şu şekildedir:

- *Öğrencilerin yanıtlamasını sağlamada araç ve yöntemlerini çeşitlendirin;* Öğrenme deneyimi içerisinde bir eğitmen fırsat eşitliğini sağlamak için çeşitli araç ve yöntemleri sağlamalıdır çünkü öğrenenler bireysel farklılıkları nedeniyle fiziksel çevrelerinde öğrenme engelleriyle karşılaşabilmektedir. Nelson (2014), eğitmenlerin bütün öğrencilerin öğrenme esnasında bilgiye yanıt verme ve gelişme imkanını sağlaması ve öğrenme engellerinin kaldırılması için seçenekler sunulması gerektiğini belirtmektedir. CAST (2018) öğrencilerin yanıtlamasına destek sağlamak için öğretim materyalleri,

teknoloji kullanımı ve fiziksel becerilerin harekete geçirilmesi için gereken zaman, hız, oran ve hareket alternatifleri sağlama; kurşun ya da tükenmez kalem kullanarak işaretleme ya da fare kullanımı; sesli, elle, joystick, klavye ve özel kullanımlı klavye gibi fiziksel yanıtlama seçenekleri sunmayı önermektedir.

- *Araçlara ve yardımcı teknolojilere erişimi uygun hale getirin;* Öğrencilere sadece araç sağlamak tek başına yeterli değildir, aracın kullanılması için de destek sağlamak gerekir. Bazı öğrencilerin hem fiziksel hem de öğretim programı anlamında yardıma ihtiyacı vardır ve tüm öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında yardımcı olacak araçların kullanımı için fırsatlar sunulmalıdır (CAST, 2018). Nelson (2014), öğrencilerin araçlara ve varsa araç kullanımlarında yardıma ve farklı alternatiflere ihtiyacı olup olmadığının belirlenmesinin öğrenmeye erişimde önemli olduğunu belirtmektedir. CAST (2018) öğrenmede araçlara ve yardımcı teknolojilere erişebilmek için fare kullanımında klavye komutları sağlamanın; alternatif klavye seçenekleri sağlamanın, dokunmatik özellikte ekran ve klavye kullanımının ve farklı klavye yazılımları kullanımının uygulanabilirliğini ifade etmektedir.

2.5.3.2. İfade ve İletişim İçin Seçenekler Sunma

Öğrenenlerin ne öğrendiklerini nerede eksiklik olduğunu tek bir yolla göstermelerini istediğimizde anlayamayabiliriz (Nelson, 2014). Ancak öğrencilere bilgilerini göstermeleri için posterle anlatma, powerpoint hazırlama, skeçler hazırlama gibi seçenekler sunarsak ya da sözlük, bilgisayar, hesap makinası gibi aletleri sağlarsak ifade ve iletişim için ortam hazırlamış oluruz (Novak, 2014). Kısacası, öğrenenler için ortak bir ifade aracı olmadığını hatta bazıları için uygun olmayan araçların olduğunu bilmek önemlidir. Bu yüzden, farklı özellikteki öğrencileri desteklemek için aşağıdaki gibi alternatif yollar sağlanması gerekir:

- *İletişim için çoklu medya araçları kullanın;* ifade için çoklu alternatifler sağlamak özel ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelleri kaldırdığı gibi sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesinde de zengin bir ifade kapasitesi yaratmaktadır (CAST, 2018). Novak (2014) öğrencilere sadece yazarak cevap vermenin yerine skeç sergileme, poster hazırlama ya da powerpoint sunumu yapmak gibi seçenekler sunulmasının öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme fırsatını artıracağını belirtmektedir. CAST'ın (2018) önerilerinde metin, çizgi roman, örnekleme oluşturma, çizim yapma, film, video, müzik,

dans, heykel ve görsel sanatların kullanımı; blok, model kullanımı gibi fiziksel aktivite kullanımı; forum, sohbet, web tasarım ve animasyon gibi sosyal medya ve web araçlarının kullanımı; problem çözme becerilerinin kullanımı bulunmaktadır.

- *Zihinsel yapı ve kompozisyon için çoklu araç kullanın*; ne yazık ki okullarda geleneksel araçları kullanma eğilimi vardır ki bu araçlar öğrencileri geleceğe hazırlamaktan yoksun, içerik ve uygulamaları sınırlandıran, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanmasını kısıtlayan ve başarılı olabilecek öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlama gibi sorunları vardır. Çoklu araç kullanımı bu engelleri ortadan kaldırarak bilgiyi daha esnek ve erişilebilir bir şekilde öğrenciye sunmakta ve öğrenciler de araçlar arasından kendilerine en uygununu seçerek öğrenmeyi sağlayabilmektedir (CAST, 2018). Novak (2014) öğrencilere görevlerini yerine getirmek için ihtiyaçları olan sözlük, yazım kontrollü bilgisayar, ses tanıma özellikli yazılım, hesap makinası, formülleri kapsayan çalışma kağıtları ve modeller gibi araçların sağlanması gerektiğini düşünmektedir. CAST (2018), zihinsel yapı ve kompozisyon için çoklu araç kullanımına yönelik olarak yazım ve dilbilgisi denetleyicileri, sözcük tahmini yazılımı sağlamanın; metinden konuşmaya çeviren ses tanıma yazılımı, insan yardımlı dikte ve kayıt sağlamanın; hesap makinesi ve grafik özellikli hesap makinesi ve kağıtlarının sağlanmasının; öykü ağı, harita araçları, bilgisayar destekli tasarımlar, müzik ve matematik gösterim yazılımları, somut veya sanal matematik anlatımı ve animasyon, sunum gibi web uygulamalarının kullanımını önermektedir.
- *Uygulama ve performans için akıcılık sağlayın*; öğrenme ortamında her görev ve sorumluluk için destek sağlamak ve öğrenciler çalışırken geri bildirim vermek uygulama ve performans için akıcılık sağlamaktadır (Novak, 2014: 24). Öğrencilerin akıcılıklarına destek olabilmek için rapor ya da tiyatrolaştırma gibi üretim yapabilecekleri alternatifler sunulması gerekliliğinin yanında performansa dayalı sorumluluklar verilmesi de öğrencilerin bilgilerini sentezlemesine ve daha da akıcı olmalarına yol açmaktadır. Aynı sonuçları gösteren farklı strateji, beceri ve yaklaşımların kullanıldığı farklılaştırılmış modellerin sağlanması; rehberlik ve motive eden, geri bildirimlerde bulunan veya bilgiyi farklı yaklaşımlarla veren öğretmenler sağlama; daha bağımsız ve becerikli olmaları için dijital okur yazarlık gibi yapılar sağlanması; bireysel farklılıklara özgü geri bildirimler sağlanması ve güncel sorunlara çoklu çözüm alternatifleri sağlama gibi seçenekler sunulması da uygulama ve performansta akıcılık sağlayabilmektedir (CAST, 2018).

2.5.3.3. Üst Bilişsel İşlevler İçin Seçenekler Sunma

Üst bilişsel düşünme, öğrenenin nasıl daha iyi öğrendiğini bilip, düşünme süreçlerinden haberdar olarak bu süreçleri ustalıkla kontrol etmesi demektir (Flavell, 1979). Öğrenenlerin çevrelerinden faydalanmasını sağlayan bu yetenek, hedefler koyma, stratejiler planlamaya, gelişimi izlemeye ve gerek duyulduğunda strateji değiştirmeye olanak sağlar. Bu işlevleri genişletebilmek için evrensel tasarıma dayalı öğrenme düşük seviyeli beceriler oluşturularak, üst düzey beceri ve strateji yapıları sağlayarak bu fonksiyonu harekete geçirmek için alternatif yollar sunmaktadır:

- *Uygun hedef belirlemede rehberlik edin;* öğrenciler çalışmalarını yaparken uygun hedef seçmede zorluk yaşayabilirler ancak çözüm onlara hedef sağlamak olmamalıdır. Önemli olan etkili hedef belirleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (CAST, 2018). Novak (2014: 25) hedef belirleme becerilerinin geliştirilmesi için her sorumluluğun bir mantık ve hedef çerçevesinde başlaması ve yine her sorumluluk için bir kontrol listesi, modelleme ve destekleme olması gerekliliğini vurgulamaktadır. CAST'in (2018) önerilerinde ise sorumluluklarda zorluk, çaba ve kaynağı sağlamada destek verilmesi, hedefler belirlenirken sürecin ve çıktının örneği, rehberlik ve kontrol dokümanlarının sunulması gibi maddeler bulunmaktadır.
- *Planlama ve strateji geliştirmeyi destekleyin;* Öğrenme esnasında belli hedeflere ulaşmak için etkin öğrenen ve problem çözme yeteneğine sahip olan bazı öğrenciler stratejiler planlar fakat bu her öğrenci için kolay olmayabilir. Bireysel farklılıklar nedeniyle planlama ya da strateji geliştirmede zorluk yaşayan öğrencilere düşünmek ve planlama yapmak için seçenekler sunulması gerekmektedir. Bu safhada harekete geçmeden önce durup düşünme alışkanlığı, yapılan çalışmaları portföy incelemesi ya da eleştiri yapılması için gösterme ve açıklama süreci, sorunu anlayıp adımları tasarlamak için kontrol listeleri ya da proje planlama şablonlarının sağlanması, öğretmenler eşliğinde sesli düşünme ve uzun vadeli hedeflerden kısa süreli hedeflere dönülmesi konularında rehberlik yapılması önerilmektedir (CAST, 2018).
- *Bilgi ve kaynakları yönetmeyi kolaylaştırın;* Bazı öğrencilerin bilgiyi işlemede en büyük sorun çalışma belleğinin çok sınırlı kapasitede olmasıdır. Çalışma belleği, anlama ve problem çözmek için bilgi deposu olduğundan özellikle bilişsel engeli olan öğrenciler

için sınırlı olması bu işlevleri yerine getirememesi sorununun doğurmakta ve öğrenciyi dağınık, unutkan ve hazırlıksız bir hale getirmektedir. Bu yüzden çalışma belleği kapasitesini artırmak, bilgiye organize etmek ve akılda tutmak için yardım sağlamak gerekmektedir (CAST, 2018). Novak (2014: 25), öğrencilerin her bir sorumluluğu yerine getirirken kendisi organize olamayan öğrencilere nasıl organize olabilecekleri konusunda ipuçları vermek gerektiğini belirtmektedir. CAST (2018) çalışma belleğini geliştirmek için öğrencilere veri toplama ve bilgileri düzenlemeleri için şablonlar ve düzenleyiciler sağlamanın, kategorizasyon ve sistematikleşme için bilgi verilmesinin, not alma konusunda kontrol listeleri ve rehberler sağlamanın yararlı olacağını ifade etmektedir.

- *İlerlemeyi izlemek için kapasiteyi artırın*; Öğrenme süreci geri bildirim olmadan gerçekleşemez ve öğrenenlerin ilerlemelerini görmeleri için net bir resme ihtiyaçları vardır. Geri bildirimler ve değerlendirmeler zamanında öğrencilere verilmediğinde, öğrenciler kendi gelişimlerini takip edemez ve ne yapmaları gerektiğini bilemedikleri için öğrenmede değişim gerçekleşmez. Bu yüzden öğrencilere her zaman açık, bilgilendirici, zamanında ve erişilebilir geri bildirim sağlamak öğrencilerin ilerlemelerini takip etme ve çalışmalarını yönlendirmek için kılavuz olmaktadır (CAST, 2018). Soru sorarak ve sorumluluklarını yerine getirirken geri bildirim için çeşitli fırsatlar yaratarak öğrencilerin öğrenmesini kendilerine yansıtmak, öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerini sağlar (Novak, 2014: 25). CAST (2018) rehberinde ise öğrencilerin kendi kendini izleme ve yansıtmalarına yardım edecek sorular sormanın, öncesi-sonrası gelişim tabloları veya portfolyolar yardımıyla ilerlemelerini göstermenin, kendilerine yapılmasını istedikleri geri bildirim türlerini tanımlamalarını istemenin, rol yapma, video inceleme ya da akran geri bildirimi gibi farklılaştırılmış öz değerlendirme stratejileri kullanmanın ve değerlendirme için kontrol listeleri, değerlendirme listeleri kullanmanın öğrencilerin öz değerlendirme ve ilerlemelerinde kapasitelerinin artırılmasında önerilmektedir.

2.6. ETDÖ Rehberi

Tablo 2.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Rehberinin Maddeleri

	I. Çoklu Katılım Araçları Sağlama (Niçin Öğreniliyor?)	II. Çoklu Sunum Araçları Sağlama (Ne Öğreniliyor?)	III. Çoklu Eylem ve İfade Araçları Sağlama (Nasıl Öğreniliyor?)
Erişim	Öğrencinin İlgisini Çekmek İçin Seçenekler Sunma - Öğrencilerin bireysel seçimlerini ve özerkliğini iyi seviyeye getirin - Uygunluk, değer ve özgünlüğü iyi düzeye çıkarın - Tehditleri ve dikkat dağıtıcı şeyleri en aza indirin	Algılama İçin Seçenekler Sunma - Bilgi sunumunu öğrenciye uygun hale getirme yolları sunun - İşitsel bilgi için alternatifler sunun - Görsel bilgi için alternatifler sunun	Fiziksel Eylem İçin Seçenekler Sunma - Öğrencilerin tepki verme ve gezinme yöntemlerini çeşitlendirin - Araçlara ve yardımcı teknolojilere erişimi uygun hale getirin
Oluşturma	Çaba ve Kalıcılığı Sürdürmek için Seçenekler Sunma - Amaç ve hedeflerin belirginliğini artırın - Zorlayıcılığı en iyi düzeye çıkarabilmek için talepleri ve kaynakları çeşitlendirin - İşbirliğini ve kişilerarası iletişimi artırın - Öğrenme odaklı geribildirimini artırın	Dil ve Semboller İçin Seçenekler Sunma - Kelime ve sembolleri açıklayın - Söz dizimi ve dilin yapısını açıklayın - Metin ve matematiksel sembolleri anlamlandırın - Diller arası anlayışı artırın - Çoklu araç aracılığıyla bilgiyi sunun	İfade ve İletişim İçin Seçenekler Sunma - İletişim için çoklu medya araçları kullanın - Zihinsel yapı ve kompozisyon için çoklu araç kullanın - Uygulama ve performans için akıcılık sağlayın
İçselleştirme	Öz Düzenleme İçin Seçenekler Sunma - Motivasyonu en iyi düzeye getiren beklentileri ve inançları teşvik edin - Kişisel başa çıkma becerileri ve stratejilerini kolaylaştırın - Öz değerlendirme ve yansıtma becerilerini geliştirin	Kavrama İçin Seçenekler Sunma - Ön bilgiyi etkinleştirin - Kalıpları, önemli özellikleri, büyük fikirleri ve ilişkileri vurgulayın - Bilgi işleme ve görselleştirmede rehberlik edin - Bilginin transferini ve genellemeyi en üst düzeye çıkarın	Üst Bilişsel İşlevler İçin Seçenekler Sunma - Uygun hedef belirlemede rehberlik edin - Planlama ve strateji geliştirmeyi destekleyin - Bilgi ve kaynakları yönetmeyi kolaylaştırın - İlerlemeyi izlemek için kapasiteyi artırın
Amaç	Amaçlı ve öğrenmeye motive öğrenen	Bilgili ve becerikli öğrenen	Stratejik ve hedef odaklı öğrenen

Kaynak: CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> adresinden 08.Şubat.2022 tarihinde alınmıştır.

Tablo 2.2’de verilen evrensel tasarıma dayalı öğrenme rehberinin maddeleri öğrenci çeşitliliğini ve bu öğrencilerin öğrenmesine yönelik evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin temel ilkelerini kısaca özetlemektedir. Eğer öğrencilerin daha bilgili, hedef odaklı ve güdülenmiş olmaları isteniyorsa, tasarlanan derslerin belirtilen maddelere göre yapılmış olması öğrencilerin öğrenmeye çaba ve fırsatlarını artıracaktır (Novak, 2014).

Evrensel tasarıma dayalı öğrenme; düşünerek, derin anlamayı destekleyerek ve öğrencileri sürekli meşgul tutarak eğitimde hem öğrenci hem bilginin erişilebilir olduğu, çoklu seçeneklerin sunulduğu, her öğrencinin öğrenmesi için çabalanan bir öğrenme sistemidir (Ralabate, 2016: 7).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Humber (2020) çalışmasında amaç ETDÖ öğretim programını keşfetmek ve tüm öğrencilerle birlikte üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin birlikte genel eğitim sınıflarında uygulanmasının akademik olarak nasıl fayda sağladığını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, öğretmenlerin tüm öğrencilere öğretim sağlamak için ETDÖ çerçevesinde CAST'ın sunduğu modelin kullanımıyla ilgili olarak 9-12. sınıflardaki öğrenme çıktılarını oluşturulan ders planları, öğretim içeriği, profesyonel gelişim ve öğrencilerdeki etkileri hakkında algıları incelenmiştir. Katılımcıları amaçlı örnekleme yaklaşımı ile belirlenen 9-12.sınıflarla çalışan İngilizce bilen 8 sanat öğretmeni oluşturmuştur. Bu keşifsel fenomenolojik vaka çalışmasında, araştırmacı nitel ve nicel araştırma metodolojisini karma desenle kullanmıştır. Katılımcıların algılarını belirlemek ve tanımlamak için kullanılan açık uçlu ölçek maddeleriyle elde edilen veriler temaları kodlanarak nitel yöntemlerle, öğretmenlerin yanıtlarındaki kalıpları tanımlamak, özetlemek, belirlemek için kullanılan diğer ölçek maddeleri ise SPSS'te tek değişkenli tanımlayıcı analize tabii tutularak nicel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitimcilerin gerekli eğitim ve motivasyonu sağlandığında öğrencilerin öğrenme sonuçları, bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişmesinde doğrudan bir ilişki olduğu ve öğrencilerin gelişiminin sağlanması için sınıf ortamlarında öğretim programı uygulamak ve ders planlamada bir değişime ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ETDÖ'nün doğru şekilde uygulanmasının öğrenciye erişimde etkin olduğu belirtilmektedir.

Almumen (2020) çalışmasında, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin öğrendikleri ve bilgi edindikleri kapsayıcı ortamlarda ETDÖ'nün rolünü araştırmıştır. Çalışmasına Kuveyt'ten 5 öğretmen katılmıştır ve çalışmanın verilerini ardışık gerçekleştirdiği 25 gözlem ve görüşmelerden elde etmiştir. Çalışmanın sonucunda ETDÖ hakkında temel bilgiye sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin, engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin

ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde ele almak için daha fazla eğitim ve uygulamaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Heilighenthaler (2020) araştırmasında okul sistemleri içerisinde ETDÖ uygulamalarıyla ilgili olarak açık ve gizli engellerin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açısı ile bulmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 20 genel eğitim öğretmeni çevrimiçi olarak 26 soruluk bir anket doldurarak katılmışlardır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları ise ilkokulda ETDÖ uygulamasını zorlaştıran yapısal, sembolik, politik ve insan kaynaklı engeller olduğunu; öğretmenlerin ETDÖ hakkında bir farkındalığa sahip olmakla birlikte, bunu uygulamak için yeterli bilgiye sahip olmadıkları; öğretmenlerin öğrenme gereksinimi olan öğrencileri genel sınıf eğitimine nasıl dahil edeceğine dair mücadele ettiklerini belirtmektedir.

Gravel (2017) yaptığı nitel çalışmada, öğretmenlerin, ETDÖ'yü farklı öğrenciler arasında İngiliz dil sanatlarında disiplinler düşünmeyi teşvik edecek şekilde uygulamaları konusunda nasıl desteklenebileceğini keşfetmek için tasarım tabanlı olarak ele almıştır. Amaçlı örnekleme stratejisi kullanarak, ETDÖ ile İngiliz dil sanatlarında disiplinler düşüncesinin ortak noktalarını keşfetmek için üç ilkokul öğretmeni ile on bir ay süren üç aşamalı bir çalışma yürütülmüştür. Uygulamada her öğretmen için mevcut uygulama ile ETDÖ ve disipline yönelik anlayışlar açısından bir temel oluşturmak; her öğretmenle birlikte bireyselleştirilmiş müdahaleyi iş birliği içinde tasarlamak, uygulamak ve geliştirmek ve iş birliğini yansıtmak amacı güdülmüştür. Bu aşamalar esnasında elde edilen veriler, sınıf gözlemi, öğretim materyalleri ve öğrenci çalışmaları, öğretmen görüşmeleri ve düzenli toplantılar yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarının, anlayışlarının ve inançlarının nasıl geliştiğini, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştiği ve müdahalelerin hangi yönlerinin öğretmenlerin uygulamalarını, anlayışlarını ve inançlarını geliştirmede yararlı olduğunu belirlemek amacıyla bir vaka çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ETDÖ ve disiplinler düşünme arasında potansiyel bir ekip çalışması olduğu, ETDÖ'nün disiplin amaçlı kullanıldığı zaman mümkün olan zengin öğrenci düşüncesini ortaya koyduğu ve öğretmenlerin önceden var olan uygulamalarının ve inançlarının öğrenme üzerindeki etkisini keşfederek ve öğretmen gelişimini kolaylaştıran müdahaleleri ve koşullarını belirleyerek öğretmen değişimine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğrenci için düşünme, belirli amaçlar için araçlardan yararlanma ve öğrenme sürecinin duyuşsal doğasına katılmada destek olduğu belirtilmektedir.

Lee (2015) araştırmasında öğrenci çeşitliliği olan sınıflar için öğretmen yetiştirmede ETDÖ'nün kullanımını; 2 üniversitenin derslerinde ETDÖ ilkelerini kullanarak öğretmenleri nasıl hazırladıklarını incelemiştir. Araştırma nitel bir vaka çalışmasıdır. Araştırmanın nitel verileri sınıf gözlemleri, profesör görüşmeleri ve belge toplama çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, profesörlerin ders esnasında açıkça ETDÖ öğrettiğini ve ilkelerin çalışmadaki tüm profesörler tarafından öğretim uygulamaları boyunca gösterildiği belirlenmiştir.

Kennedy vd. (2014), öğrencilerin kelime performansını geliştirmek için ETDÖ ilkelerini ve çoklu medya araçlarını kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Sosyal bilgiler dersi için tasarladıkları çalışmalarında içerik edinme podcast'leri adı verilen multimedya tabanlı bir öğretim aracı oluşturmuşlardır. Çalışmaya %32'si engelli olmak üzere 141 öğrenci katılmıştır ve öğrencilere ön test-son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ETDÖ ilkeleri uygulanarak sunulan konularda öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ETDÖ ilkelerinin kullanılmasının öğrenmede engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları azalttığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Kimani (2014), çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri bünyesinde İngilizce öğrenen ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ETDÖ ilkeleri kullanılarak tasarlanmış bir dersin kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarıları arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet ve etnik köken gibi bireysel farklılıkların öğrenme ilkeleri için evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin etkilerini belirlemek için iki faktörlü ANOVA, farklı sınıflardaki öğrenciler arasında öğrenme ilkeleri için evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin etkilerini belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet ve etnik köken gibi bireysel farklılıklar açısından bir fark bulunamamıştır. Ancak sınıf türünün öğrenme üzerinde etkisi olabileceğini sonucuna varılmıştır. ETDÖ ilkelerini kullanarak öğretilen öğrencilerin, geleneksel öğretim alan öğrenciler kadar iyi öğrendiği belirlenmiştir. ETDÖ kullanılarak tasarlanmış dersleri uygulamaya çalışmanın faydaları olabileceği çalışmanın sonuçlarında önerilmektedir.

Gawronsky (2014), ETDÖ ilke ve uygulamalarını fakülte öğretim üyeleri ve öğrencilerinin algıları üzerinden açıklamayı amaçladığı bu çalışmasında 2 çevrimiçi ölçek uygulaması yapmıştır. Kapsayıcı öğretim stratejileri ve öğrenciler için kapsayıcı öğretim stratejileri isimli

ölçekler; okulda kalıcılık, ders materyallerine erişim, ders değişimleri, kapsayıcı ders stratejileri, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı değerlendirme ile ilgili 6 alt faktör içermektedir. Uygulama 449 öğrenci ve 179 öğretim üyesi ile yapılan birçok farklı değişkeni karşılaştırmayı sağlayan kesitsel bir nicel çalışmadır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerle kıyaslandığında daha olumlu bir algı geliştirdiği, öğrencilerin de ETDÖ ilke ve uygulamalarından memnun olduğu sonucuna varılmıştır.

Vitelli (2013) çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarında evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) ilkelerinin öğretim üyeleri tarafından öğretilen genel konular ve öğrenme engelleri çerçevesinde ne kadar algılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine çevrimiçi anket uygulaması yapılan nicel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda ETDÖ ilkelerinin geniş bir program yelpazesinde uygulandığı ancak uygulamanın ayrıntılarına hakim olunmadığı için öğretimde bir çok engelle maruz kalındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Davies vd. (2012), çalışmalarında yüksek öğretimde ETDÖ ilkelerinin etkinliğini ölçmüş ve öğrenci algılarını da belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmaya, deney grubunda 6 öğretmen ve 386 öğrenci; kontrol grubunda ise 3 öğretmen ve 204 öğrenci dahil olmuştur. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları elde edilirken betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ETDÖ stratejilerini dönem öncesi ve sonrasında kullanmaya yönelik öğrenci algılarını karşılaştırmada Anova; ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için de iki yönlü Anova kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise ETDÖ ilkeleri uygulandıktan sonra öğrenci algılarında olumlu yönde anlamlı bir değişim belirlenmiştir. Ayrıca, ETDÖ ilkelerinin ve stratejilerinin kullanılmasının öğrenciler açısından katılım ve öz yeterliliği artırdığı tespit edilmiştir.

Saito-Kitanosako (2012), öğrenme için evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) ilkelerinin geleneksel Japon eğitim kültürüne sahip sınıflara nasıl uygulanabileceğini araştırma amacıyla yapılmış bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin matematik öğretim programlarına ve öğretim yöntemlerine ETDÖ yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaları konusunda desteklemek için tasarlanmış, danışma yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. ETDÖ'ye ilişkin öğretim uygulamasındaki değişikliklerin öğretmenler üzerindeki etkisi, ETDÖ yeniliğinin benimsenmesi ve uygulanmasının önündeki engeller ve kolaylaştırıcılar ve ETDÖ ilkelerinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışma nitel bir durum çalışması olarak

yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Japon değerleri ile birlikte ETDÖ ilkelerinin öğretim uygulamalarında kullanılmasının mümkün olduğu, öğretmenlerin uygulamalarının hem tüm grup dinamizmini kolaylaştırmaya hem de öğrencilerin çıktıları üzerinde olumlu etkisi olan bireysel ihtiyaçların çeşitliliğini karşılamaya yönelik dengeli bir odaklanma gösterdiği bulunmuştur.

Leichliter (2010) araştırmasında ETDÖ tekniklerini sınıfına dahil etmek üzere gelişen bir eğitmeni takip etmiştir ve üniversite sınıfında bu tekniklerin nasıl ve ne ölçüde uygulandığı, tekniklerin öğrencinin öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair algılamalarını ele almıştır. Araştırma nitel bir betimleyici vaka çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, saha temelli gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket ve ders materyallerinin gözden geçirilmesi yoluyla bir dönem boyunca toplanmıştır. Araştırmaya 1 öğretim elemanı ve 38 üniversite öğrencisi dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanının sınıfında pek çok ETDÖ tekniği uyguladığını ve öğrencilerin çoğunluğunun bu teknikleri kabul edip olumlu algıladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ETDÖ çerçevesinin ve ilkelerinin uygulanmasının pratik olduğu ortaya konmuştur.

Smith (2008) yaptığı çalışmada devlet ve özel yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin ETDÖ stratejilerine yönelik algılarını araştırmıştır. Karma modelin kullanıldığı bu çalışmanın amacı devlet ve özel üniversite öğrencilerinin ETDÖ stratejilerini kullanma ile öğrencilerin ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Sınıflarda kullanılan ETDÖ yaklaşım ve teknolojilerine yönelik öğrenci ve öğretim üyelerinin özellikle tanıma, stratejik ve duyuşsal ağlara yönelik algılarını belirleyebilmek namına iki çevrimiçi anket geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümüne 182 öğrenci, 9 öğretim üyesi; nitel bölümüne ise 27 öğrenci ve öğretimin üyesi katılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretim üyelerinin ETDÖ stratejileri ve teknolojilerini derslerinde kullandıklarında, öğrenci ilgi ve katılımlarında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre çevrimiçi erişim, tartışma grupları, geri bildirim, teknoloji ve çoklu öğretim yaklaşımları da etkin olarak belirlenmiştir.

Thorp (2008) ETDÖ uygulamasının faydalarını ve en iyi uygulamalarını veya süreçlerini belirlemek için yaptığı çalışmada ETDÖ ilkelerinin uygulanmasının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Bu çalışma için, ETDÖ'nün sınıfa uygulanmasından önceki ve uygulandıktan sonraki puanlarını karşılaştıran bir t-testi analizi yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırma sırasında toplanan nitel ve nicel veriler birlikte

kullanılmıştır. Okuma puanları araştırmanın nicel bölümünü ve öğretmen ve öğrenci anketleri nitel bölümünü oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacı, öğrenci öğrenmesinin bir ortamdan diğerine göre daha çok, eşit veya daha az olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışmada, ETDÖ ilkelerinin uygulanmasından önce öğrenci öğrenme verileri ile uygulamanın yapılmasının öğrenci başarısı, katılımı ve etkileşimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, ETDÖ'nün ilköğretim seviyesinde uygulanmasının, öğrencilerin öğrenmesinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Izzo vd. (2008) yaptıkları çalışmada ETDÖ'nün yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliğini ve kullanımını 2 bölümde araştırmışlardır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. İlk bölümde 271 fakülte personeline anket uygulaması; 92 fakülte personeli ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlk bölümde yapılan uygulamaların sonucunda ETDÖ'nün en çok ihtiyaç duyulan eğitim konusu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın devamında fakülte personelinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak web tabanlı, kendi hızlarına göre takip edebilecekleri; format ve içerikte ETDÖ'ye yönelik bir program geliştirilmiş, pilot uygulaması yapılmış ve revize edilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde, 98 fakülte personeli geliştirilen programı anket aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ETDÖ ilkelerine yönelik olarak hazırlanan programın kullanılmasının öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermekte etkin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yavuzarslan (2018) matematik dersinde ETDÖ'nün öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarını belirlemek üzere yaptığı araştırmada, 18 hafta süresince ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmış ve veriler ön test son test olarak uygulanan başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde, odak grup görüşmeleri ile veriler elde edilmiş ve verilerin işlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ETDÖ'nün öğrencilerin başarı ve tutumlarında olumlu yönde büyük bir etkiye sahip olduğu ve ilgi, dikkat, öz düzenleme ve iş birliği gibi becerileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Batmaz Derer (2018) çalışmasında ETDÖ'nün öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ve öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada karma desen kullanılmış ve hem nitel hem de nicel

verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Çalışma ortaokul 8.sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde deney grubu ETDÖ ilkelerine göre derslerini işlerken, kontrol grubu programın ön gördüğü şekilde işlemeye devam etmiştir. Çalışma sonucunda, ETDÖ ilkelerinin kullanıldığı deney grubunun biliş ötesi farkındalıkları ve öz yeterlik inançlarında olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmeler ve gözlemler sonucunda ETDÖ ilkelerinin uygulandığı grubun aktif katılım ve eğlenerek öğrenme gözlemlenmiştir.

Altınpulluk (2018) araştırmasında ETDÖ ilkelerine dayanarak açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında artırılmış gerçekliğin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma delphi tekniğinin kullanıldığı nitel bir durum çalışmasıdır ve 25 katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, artırılmış gerçekliğin ETDÖ ilkeleri çerçevesinde açık ve uzaktan eğitimde kullanımına yönelik temalar sunulmuştur.

Yüzlü (2017) çalışmasında ETDÖ'nün İngilizce öğretiminde dilbilgisi yapısı öğrenme ve öz düzenleme becerileri üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışma, bir devlet lisesinin 10.sınıfında öğrenim gören 64 öğrenci ile yapılmıştır. Eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada, deney grubu ETDÖ ile kontrol grubu ise geleneksel öğretim ile derslerini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, başarı testi ve öz düzenleme beceri ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ETDÖ'nün öğrencilerin başarı ve öz düzenleme becerilerinde pozitif yönde anlamlı bir etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Aydın Akkurt (2016) çalışmasında, evrensel tasarıma dayalı öğrenme yaklaşımını açık ve uzaktan öğrenme sistemleri tasarlamada kullanabilmek için bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada sıralı keşfedici karma yöntem kullanılmıştır ve hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. İlk aşamada öğrencilerle görüşme yapılarak nitel veriler toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Sonrasında bir uzman grubuyla delphi çalışması yürütülmüş ve frekans, merkezi eğilim ve yayılma belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde uygulanabileceği bir çerçeve sunulmuştur.

Tablo 2.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Yazar	Tarih	Konu	Yöntem	Bulgular
Humber	2020	ETDÖ çerçevesinde CAST'ın sunduğu modelin kullanımıyla ilgili olarak 9-12. sınıflardaki öğrenme çıktıları oluşturulan ders planları, öğretim içeriği, profesyonel gelişim ve öğrencilerdeki etkileri hakkında algıları incelenmiştir.	Keşifsel fenomenolojik vaka çalışması, nitel ve nicel araştırma-karma desen kullanılmıştır.	ETDÖ'nün doğru şekilde uygulanmasının öğrenciye erişimde etkili olduğu, gerekli eğitim ve motivasyon sağlandığında öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişmesinde doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
Almumen	2020	Engelli ve engelli olmayan öğrencilerin öğrendikleri ve bilgi edindikleri kapsayıcı ortamlarda ETDÖ'nün rolünü araştırmıştır.	Gözlem ve görüşme	ETDÖ hakkında temel bilgiye sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin, engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde ele almak için daha fazla eğitim ve uygulamaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
Heiligenthaler	2020	Okul sistemleri içerisinde ETDÖ uygulamalarıyla ilgili olarak bariz ve gizli engellerin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açısı ile bulmaktır.	Nitel araştırma-anket	İlkokulda ETDÖ uygulamasını zorlaştıran yapısal, sembolik, politik, insan kaynaklı engeller olduğu; öğretmenlerin ETDÖ hakkında bir farkındalığa sahip olduğu ama bunu uygulamak için yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Gravel	2017	Öğretmenlerin, ETDÖ'yü farklı öğrenciler arasında İngiliz dil sanatlarında disiplinler düşünmeyi teşvik edecek şekilde uygulamaları konusunda nasıl desteklenebileceğini keşfetmek için tasarım tabanlı olarak ele almıştır.	Nitel araştırma-vaka çalışması gözlem ve görüşme kullanılmıştır.	ETDÖ ve disiplinler düşünme arasında potansiyel bir ekip çalışması olduğu, ETDÖ'nün disiplin amaçlı kullanıldığı zaman öğretmen değişimine katkıda bulunduğu ve öğrenci için düşünme, belirli amaçlar için araçlardan yararlanma ve öğrenme sürecinin duyuşsal doğasına katılmada destek olduğu belirtilmektedir.
Lee	2015	Öğrenci çeşitliliği olan sınıflar için öğretmen yetiştirmede ETDÖ'nün kullanımını incelemiştir.	Nitel vaka çalışması-gözlem, görüşme ve belge toplama yapılmıştır.	Ders esnasında açıkça ETDÖ öğretildiği ve ilkelerin çalışmadaki tüm profesörler tarafından öğretim uygulamaları boyunca gösterildiği belirlenmiştir.
Kennedy, Thomas, Meyer, Alves ve Lloyd	2014	Öğrencilerin kelime performansını geliştirmek için ETDÖ ilkelerini ve çoklu medya araçlarını kullanarak bir çalışma yapmışlardır.	Ön test son test gruplar arası analiz kullanılmıştır.	ETDÖ ilkeleri uygulanarak sunulan konularda öğrencilerin daha başarılı olduğu ve ETDÖ ilkelerinin kullanılmasının öğrenmede engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kimani	2014	İngilizce öğrenen ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ETDÖ ilkeleri	Ön test ve son test kontrol gruplu yarı	Cinsiyet ve etnik köken gibi bireysel farklılıklar açısından bir fark bulunamamıştır. Sınıf

		tkullanılarak tasarlanmış bir dersin kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.	deneysel desen kullanılmıştır.	türünün öğrenme üzerinde etkisi olabileceğini, ETDÖ ilkelerini kullanarak öğretilen öğrencilerin, geleneksel öğretim alan öğrenciler kadar iyi öğrendiği belirlenmiştir.
Gawronsky	2014	ETDÖ ilke ve uygulamalarını fakülte öğretim üyeleri ve öğrencilerinin algıları üzerinden açıklamaktadır.	kesitsel nicel çalışma-	eğitmenlerin öğrencilerle kıyaslandığında daha olumlu bir algı geliştirdiği, öğrencilerin de ETDÖ ilke ve uygulamalarından memnun olduğu sonucuna varılmıştır.
Vitelli	2013	Çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarında evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) ilkelerinin öğretim üyeleri tarafından öğretilen genel konular ve öğrenme engelleri çerçevesinde ne kadar algılandığını incelemiştir.	Çevrimiçi anket uygulaması yapılan nicel bir çalışma	ETDÖ ilkelerinin geniş bir program yelpazesinde uygulandığı ancak uygulamanın ayrıntılarına hakim olunmadığı için öğretimde bir çok engele maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
Davies, Schelly ve Spooner	2012	Çalışmalarında yüksek öğretimde ETDÖ ilkelerinin etkinliğini ölçmüş ve öğrenci algılarını da belirlemeye çalışmışlardır.	Karma yöntem. Ön test son test kontrol gruplu desen- betimsel analiz	ETDÖ ilkeleri uygulandıktan sonra öğrenci algılarında olumlu yönde anlamlı bir değişim belirlenmiştir. ETDÖ ilkelerinin ve stratejilerinin kullanılmasının öğrenciler açısından katılım ve öz yeterliliği artırdığı tespit edilmiştir.
Saito-Kitanosako	2012	Öğrenme için evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) ilkelerinin geleneksel Japon eğitim kültürüne sahip sınıflara nasıl uygulanabileceğini araştırma amacıyla ETDÖ'ye ilişkin öğretim uygulamasındaki değişikliklerin öğretmenler üzerindeki etkisi, yeniliğin benimsenmesi ve uygulanmasının önündeki engeller ve kolaylaştırıcılar ve ilkelerin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.	Nitel bir durum çalışması	Japon değerleri ile birlikte ETDÖ ilkelerinin öğretim uygulamalarında kullanılmasının mümkün olduğu, öğretmenlerin uygulamalarının hem tüm grup dinamizmini kolaylaştırmaya hem de öğrencilerin çıktıları üzerinde olumlu etkisi olan bireysel ihtiyaçların çeşitliliğini karşılamaya yönelik dengeli bir odaklanma gösterdiği bulunmuştur.
Leichliter	2010	ETDÖ tekniklerini sınıfına dahil etmek üzere gelişen bir eğitmeni takip etmiş ve üniversite sınıfında bu tekniklerin nasıl ve ne ölçüde uygulandığı, tekniklerin öğrencinin öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair algılamalarını ele almıştır.	Nitel betimleyici vaka çalışması	Öğretim elemanının sınıfında pek çok ETDÖ tekniği uyguladığını ve öğrencilerin çoğunluğunun bu teknikleri kabul edip olumlu algıladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ETDÖ çerçevesinin ve ilkelerinin uygulanmasının pratik olduğu ortaya konmuştur.

Smith	2008	Devlet ve özel yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin ETDÖ stratejilerine yönelik algılarını araştırmıştır	Karma yöntem- hem nicel hem nitel araştırma	Öğretim üyelerinin ETDÖ stratejileri ve teknolojilerini derslerinde kullandıklarında, öğrenci ilgi ve katılımlarında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre çevrimiçi erişim, tartışma grupları, geri bildirim, teknoloji ve çoklu öğretim yaklaşımları da etkin olarak belirlenmiştir.
Thorp	2008	ETDÖ uygulamasının faydalarını, en iyi uygulamalarını ve süreçlerini belirlemek için yaptığı çalışmada ETDÖ ilkelerinin uygulanmasının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır.	Karma yöntem- hem nicel hem nitel araştırma	ETDÖ'nün ilköğretim seviyesinde uygulanmasının, öğrencilerin öğrenmesinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.
Izzo, Murray ve Novak	2008	ETDÖ'nün yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliğini ve kullanımını 2 bölümde araştırmışlardır.	Karma yöntem- hem nicel hem nitel araştırma	ETDÖ ilkelerine yönelik olarak hazırlanan programın kullanılmasının öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermekte etkin olduğu sonucuna varılmıştır.
Yavuzarslan	2018	Matematik dersinde ETDÖ'nün öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi incelenmiştir.	Karma yöntem- hem nicel hem nitel araştırma- ön test son test – odak grup görüşmesi	ETDÖ'nün öğrencilerin başarı ve tutumlarında olumlu yönde büyük bir etkiye sahip olduğu ve ilgi, dikkat, öz düzenleme ve iş birliği gibi becerileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.
Batmaz Derer	2018	ETDÖ'nün öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ve öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir.	Karma yöntem- hem nicel hem nitel araştırma- ön test son test- görüşme ve gözlem	ETDÖ ilkelerinin kullanıldığı deney grubunun biliş ötesi farkındalıkları ve öz yeterlik inançlarında olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Görüşmeler ve gözlemler sonucunda ETDÖ ilkelerinin uygulandığı grubun aktif katılım ve eğlenerek öğrenme gözlemlenmiştir.
Altınpulluk	2018	ETDÖ ilkelerine dayanarak açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında artırılmış gerçekliğin kullanılıp kullanılamayacağını belirlemeyi amaçlamıştır.	Delphi tekniğinin kullanıldığı nitel bir durum çalışmasıdır	Artırılmış gerçekliğin ETDÖ ilkeleri çerçevesinde açık ve uzaktan eğitimde kullanımına yönelik temalar sunulmuştur.
Yüzlü	2017	ETDÖ'nün İngilizce öğretiminde dilbilgisi yapısı öğrenme ve öz düzenleme becerileri üzerine etkilerini incelemiştir	Eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu model	ETDÖ'nün öğrencilerin başarı ve öz düzenleme becerilerinde pozitif yönde anlamlı bir etkide bulunduğu belirlenmiştir.
Aydın Akkurt	2016	ETDÖ yaklaşımını açık ve uzaktan öğrenme sistemleri tasarlamada kullanabilmek için bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır	Sıralı keşfedici karma yöntem	Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde uygulanabileceği bir çerçeve sunulmuştur.

Evrensel tasarıma dayalı öğrenme (ETDÖ) üzerine yapılan yurt dışı araştırmalara bakıldığında genel olarak teknoloji kullanımı, derslerin öğretimi, öğrencilerin bakış açısı, özel eğitim, yükseköğretim, ilköğretim alanlarında yapıldıkları ve ilgili alanlara ETDÖ'nün etkisinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Yurt içi çalışmalara bakıldığında ise ETDÖ ile ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda ETDÖ uygulamalarının derslere veya uygulamalara etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının ayrıntılı olarak ele alındığı ve ETDÖ ilkelerine uygunluğunun incelenmesi amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Ayrıca literatüre kazandırdığı iki ölçek sayesinde ETDÖ üzerine ileride yapılacak çalışmalara da yardımcı olma özelliği taşıması nedeniyle Türkiye'de ve dünyada başvurulabilecek bir kaynak olma özelliği de taşımaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desen, örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

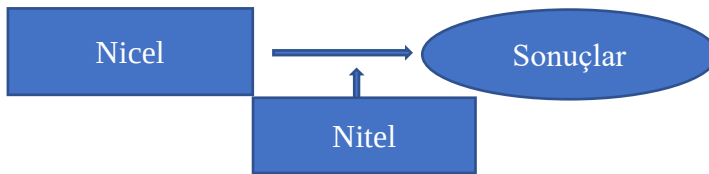
Araştırma deseni akademik çalışmalarda araştırmanın nasıl uygulanacağı ile ilgili yol gösterici bir plandır. Araştırmacıların bir çalışma içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi karma yöntem araştırmaları olarak tanımlanır (Creswell vd., 2003:165). Bu araştırma yönteminde temel amaç istatistiki verileri (nicel veri), deneyimler ve hikayelerle (nitel veri) bütünleştirip araştırma problemini daha iyi anlamaktır (Creswell, 2017: 2). Steckler vd.'ne (1992:2) göre çoğu araştırmacı nicel yöntemlerin objektifliği ve daha fazla kişiye erişilebilirliğini en üst düzeye taşıdığını düşünse de nitel yöntemler sayesinde araştırma konusunda uygulayıcılar ya da işin içinde olanlar sayesinde daha derin, zengin ve geçerli bilgilere ulaşmak mümkündür. Nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmak için dört model önerilmektedir:

Tablo 3.1. Nitel ve nicel yöntemleri birleştirme

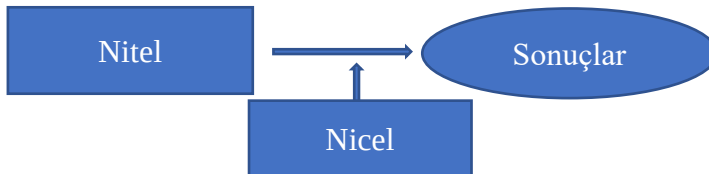
Model 1 – Nitel yöntemin nicel ölçme araçları geliştirmeye yardımcı olduğu modeldir.



Model 2 – Nitel yöntemin nicel bulguları açıklamaya yardımcı olduğu modeldir.



Model 3- Nicel yöntemler, nitel bir çalışmayı desteklemek için kullanılır.



Model 4 - Nitel ve Nicel yöntemler eşit ve paralel olarak kullanılır.



Kaynak: (Steckler vd., 1992:5'den uyarlanmıştır).

Bu araştırmada da İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme açısından değeriendirilmesi amacıyla Model 2’de kısaca açıklanan karma yöntem araştırma türlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Creswell’e (2007) göre açıklayıcı desende toplanan nicel verilerin sonuçlarının geliştirilmesi ve açıklanması için nitel verilerden yararlanılabilir. Elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir.

Araştırmanın nicel bölümünde, eğitim programı öğeleri ve öğretme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenmeye uygunluğu tarama araştırması yapılarak elde edilen nicel verilerle elde edilmiştir. Tarama araştırmalarında, araştırmanın problemine yönelik olarak hedef kitlenin görüşleri ve özelliklerinin belirlenmeye çalışılması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2016: 178).

Nicel çalışmada cinsiyet, şehir ve öğrenim durumu değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu 3 değişkene göre yapılan araştırmaların az sayıda olduğu söylenebilir. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için ETDÖ çerçevesine bakış açıları için fark olup olmadığı incelenmiştir. Şehir değişkenine (Zonguldak ve Bartın) göre de Bartın ilinin Zonguldak ilinden ayrıralı 30 yılın üzerinde olması ve dolayısıyla nüfus artışının farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Ayrıca nicel çalışmanın bulguları içerisinde etki değeri (r) hesaplanmıştır. Ersöz ve Ersöz’e (2022) göre, etki değeri’nin büyüklüğünü yorumlamak için korelasyon aralığı ve ilişki düzeyi (-0.25)-0.00 ve 0.00-0.25 çok zayıf, (-0.49) -(-0.26) ve 0.26-0.49 zayıf, (-0.69) -(-0.50) ve 0.50-0.69 orta, (-0.89) -(-0.70) ve 0.70-0.89 yüksek, (-1.00) -(-0.90) ve 0.90-1.00 çok yüksek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurmaları durum çalışmasının aşamaları göz önünde bulundurularak elde edilen verilerle belirlenmiştir. Yin’e (2002: 2) göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi çevresi içerisinde bütüncül olarak anlaşılması ve betimlenmesi için incelemeye çalışan bir araştırma desendir. Durum çalışması, programların, ortamların, olayların, gruplar ya da sistemlerin kendi gerçekliği içerisinde incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016:260). Bu çalışmada da Büyüköztürk vd.’nin (2016:262) durum çalışması aşamaları göz önünde bulundurularak problem ifadesinin belirlenmesi ile uygun olan çalışma alanı tayin edilip gerekli izinler alınmıştır. Akabinde katılımcılar seçilmiş ve araştırmada toplanan nicel verilerin açıklanması ve geliştirilmesi için katılımcılarla gerekli görüşmeler yapılarak

evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerinin kullanılma durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Görüşmelerle elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrudan alıntı olarak sunulmuştur.

3.2. Nicel Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evreni, Bartın ve Zonguldak illerinin ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Krejcie ve Morgan (1970:608) araştırmalarda örneklem sayılarına karar vermede kullanılabilecek bir tablo oluşturmıştır. Bu tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2. Karar Vermede Kullanılan Tablo

<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	100000	384

N: Kişi sayısı S: Olması gereken örneklem sayısı

Kaynak: Krejcie, R. V., ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement, 30(3), 607-610.

Bu çalışmada, Bartın il genelinde ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 60 öğretmenden 54'üne (%86,7) ve Zonguldak ilinde görev yapmakta olan 207 öğretmenden toplam 148'ine (%71,5) örneklem olarak ulaşılmıştır. Krejcie ve Morgan'ın (1970: 608) örneklem sayılarına karar verme tablosunda belirttiği gibi toplamda 270 kişi evreni oluşturuyor ise 159 kişiye ulaşılması gereklidir. Bu çalışmada 267 öğretmenden 202'sine ulaşılması ile evren üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu nedenle örneklem seçilmesine gerek görülmemiştir. Katılımcılara ait bilgiler tablo 3.3'de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcı Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	155	77
	Erkek	47	23
Şehir	Bartın	54	27
	Zonguldak	148	73
Öğrenim Durumu	Lisans	182	90
	Lisansüstü	20	10

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çalışmanın ortaöğretim İngilizce programlarının kazanım, içerik, materyal, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin verileri 'Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği' ile; ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu katılım, çoklu bilgi aktarım araçları, çoklu ifade ve eylem araçları sağlamaya ilişkin görüşlerine yönelik verileri 'Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği' ile; ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumları ise görüşme formu ile toplanmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışmada ölçeklerin geliştirilmesi için aşağıdaki gibi bir süreç izlenmiştir:

1. Aday ölçek formunun oluşturulması.
2. Uzman grubunun oluşturulması ve görüşlerin alınması.
3. Elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indekslerinin (KGI) hesaplanması.

4. Pilot uygulamanın yapılması.
5. Ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapılması.
6. Ölçeğin son halini alması ve çalışma grubuna uygulanması.

3.3.1. ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

3.3.1.1. Aday Ölçek Formunun Oluşturulması

Bu çalışmada ‘evrensel tasarıma dayalı öğrenme temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği’ araştırmacı tarafından ölçek hazırlama aşamaları dikkate alınarak hazırlanmış ve program öğeleri olan kazanım, içerik, materyal, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik olarak ilgili literatür taranıp ilgili ölçeklerin incelenmesi ile 70 maddelik bir aday ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler ‘Kesinlikle Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kısmen Katılıyorum’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçeğin tamamı olumlu soru maddelerinden oluşup 5 ‘Kesinlikle Katılıyorum’, 4 ‘Katılıyorum’, 3 ‘Kısmen Katılıyorum’, 2 ‘Katılmıyorum’ ve 1 ‘Hiç Katılmıyorum’ olarak alınmıştır.

3.3.1.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması

Araştırmacı tarafından alan yazın dikkate alınarak hazırlanan ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği’ maddelerinin ölçülmek istenilen özelliğe uygun olup olmadığı, anlaşılabilirliği ve dil kullanımı hakkında görüş almak üzere ilk olarak 3 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) uzmanı ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden destek alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmış ve Lawshe (1975:567) tekniği dikkate alınarak maddelerin derecelendirmeleri ‘Gerekli’, ‘Yararlı fakat gerekli değil’ ve ‘Gerekli Değil’ olarak düzenlenmiş ve konu alanında yeterli donanım ve bilgiye sahip uzmanlara iletilmiştir.

Lawshe (1975:568) tekniğinde konuyu en iyi bilen ve ölçeğin neyi ölçtüğünü en iyi kavrayabilecek en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşü alınabilir. Araştırmanın uzman grubu belirlenirken kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmış ve en çok kimlerin çalışmaya yarar sağlayabileceği araştırılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde konuya en hakim

olabilecek kişiler bulunur ve onların da tavsiye ettiği kişiler gruba dahil edilerek bir uzman grubuna ulaşılır (Patton, 2002:243). Bu çalışmada da uzman grubunu çoğunluğunu eğitim programları ve öğretim uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve evrensel tasarıma dayalı öğrenme alanında çalışmaları bulunan araştırmacılar oluşturmuştur. Aşağıdaki tablo 1’de ayrıntılı olarak özellikleri belirtilen 9 uzman görüş bildirmiştir.

Tablo 3.4. Uzman Grubunun Özellikleri

UZMAN GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ	
ÖZELLİK	SAYI
<u>Cinsiyet</u>	
Kadın	3
Erkek	6
<u>Eğitim Düzeyi</u>	
Lisans	0
Yüksek Lisans	3
Doktora	6
<u>Çalışma Alanı</u>	
Eğitim Programları ve Öğretim	6
Ölçme ve Değerlendirme	2
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1
<u>Akademik Ünvan</u>	
Profesör	2
Doçent	1
Doktor Öğretim Üyesi	2
Öğretim Görevlisi	1
Doktorant	3

3.3.1.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGI) Hesaplanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında amaç ölçülmesi planlanan özellik ve ölçek arasındaki ilişkinin tutarlılığıdır ve bu tutarlılık ölçeğin geçerliğini yansıtır. Ölçek çalışmaları pilot uygulamalar vasıtasıyla elde edilen veriler işlenerek nihai formlarını aldıkları gibi pilot uygulama yapılamayan durumlarda uzman görüşlerine başvurularak da son hallerini alabilirler. Uzman görüşlerinin kapsam geçerliği formülü uygulanması sayesinde nitel veriler nicel verilere dönüşmüş olmaktadır (Yurdugül, 2005:1).

Kapsam geçerlik oranı ölçeklerin içindeki maddelerin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermede kullanılan bir formüldür (Lawshe, 1975:567) ve şu şekildedir:

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad \text{veya} \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1 \quad (3.1)$$

Bu formülde ‘Nu’ bir maddeye ‘Uygun’ diyen uzman sayısını; ‘N’ görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Kapsam geçerliği oranı (KGO) maddeye uygulandığında uzmanların yarısı ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO=0, yarısından fazlası ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO>0 ve uzmanların yarısından azı ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO<0 olmaktadır. KGO=0 ve KGO<0 değerleri elde edilirse o maddenin kapsam geçerliği bulunmamaktadır ve madde ölçekten çıkartılır, KGO>0 olması durumunda ölçek maddesi kullanılabilir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018:256). Ölçek maddesinin kullanılabilirliği ile görüş bildiren uzman sayısı arasındaki ilişkinin minimum değeri Veneziano ve Hooper (1997: 68-69) tarafından istatistiksel olarak belirlenmiştir (Akt.Yurdugül, 2005: 2). Bu çalışmada $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde 9 uzman için minimum KGO değerinin 0.75 olduğu tablo 3.5’de görülmektedir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler

Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdugül, H. (2005:2). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

KGO değerleri ölçek maddelerinin kullanılıp kullanılmayacağının belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir formüldür ve bu formül uygulandıktan sonra testin tamamı için KGO ortalamaları hesaplanarak testin KGİ değeri elde edilir. Ölçek alt boyutlardan oluşuyor ise

her bir boyutun KGİ değeri ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Ayrıca KGO için verilen minimum değerler KGİ ile aynıdır (Akt.Yurdugöl, 2005:2).

Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) formülleri ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği ’ne titizlikle uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır (Tablo3.6)

Tablo 3.6. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi

Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği				
Öğretim Programının Kazanım Ögesine Yönelik Maddeler	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
1. Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiştir.	9	0	0	1
2.Öğrenciler dersin kazanımlarının belirlenmesinde aktif rol almışlardır.	9	0	0	1
3. Kazanımlar açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.	9	0	0	1
4. Kazanımlar bilgi, beceri, değer ve tutumları içerecek şekilde ifade edilmiştir.	8	1	0	0,78
5.Kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik uygulanabilecek etkinliklerde esneklik vardır.	8	0	1	0,78
6. Kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	9	0	0	1
7. Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi, beceri ve değerleri içermektedir.	9	0	0	1
8.Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk (ön bilgi) düzeylerine uygundur.	9	0	0	1
9.Kazanımlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmesi için uygundur.	8	1	0	0,78
10.Kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinin zenginleştirilebilmesine uygundur.	8	1	0	0,78
11. Kazanımlar farklı etkinliklerin yapılabilmesine imkan sağlar.	8	1	0	0,78
			KGİ	0,90

Öğretim Programının Materyal Ögesine Yönelik Maddeler				
12. Materyaller birden çok duyu organına hitap edecek şekildedir.	9	0	0	1
	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
13. Kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	9	0	0	1
14. Kullanılan materyaller bireysel farklılıklara göre değişiklik göstermektedir (büyüteç kullanılabilir, arka plan değiştirilebilir vb.).	9	0	0	1
15. Kullanılan materyaller öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	9	0	0	1
16. Ders içerisinde dijital materyallerden yararlanılmaktadır (akıllı tahta, projektör, vb.).	9	0	0	1
17. Materyaller öğrencilerin uygulama yapmalarına imkan sağlamaktadır.	9	0	0	1
18. Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlayan işbirlikli öğrenmeye yönelik materyaller kullanılmaktadır.	8	1	0	0,78
19. Materyal seçiminde sözel (işitsel) bilgi için alternatifler (altyazı, işaret dili vb.) sağlarım.	9	0	0	1
20. Materyal seçiminde görsel bilgi için alternatifler (grafik, resim vb.) sağlarım.	9	0	0	1
21. Öğrencilerin farklı teknolojik araçları (sesle çalışan programlar, genişletilmiş klavyeler vb.) kullanabilmelerine imkan sağlarım.	8	1	0	0,78
22. Öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortam araçları (müzik, çizim, video vb.) kullanırım.	9	0	0	1
23. Öğrencilere, kendi öğrenme stillerine ve hızlarına uygun materyalleri seçme ve kullanma imkânı sağlarım.	9	0	0	1
24. Öğrencilerin materyallere istedikleri zaman ulaşmalarına destek olurum.	9	0	0	1
25. Materyaller gerçek yaşamdaki şekline uygun olarak tasarlanmıştır.	9	0	0	1
			KGİ	0,97
Öğretim Programının İçerik Ögesine Yönelik Maddeler				
26. Ünite/tema/öğrenme alanı dersin kazanımları ile tutarlıdır	9	0	0	1
27. Ünite/tema/öğrenme alanı öğrenci seviyesine uygundur.	8	1	0	0,78
28. Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında işlenen konular günceldir.	9	0	0	1
29. Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında konu seçiminde öğretmenlere esneklik sağlanır.	9	0	0	1
30. Programın içeriği öğrencinin aktif katılımını destekleyecek niteliktedir.	8	0	1	0,78
31. Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında işlenen konular öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkilidir.	9	0	0	1
32. Programın içeriği öğrencilerin diğer derslerle ilişki kurmasını destekler.	9	0	0	1
33. Ünite/tema/öğrenme alanı öğrencilerin ilgilerini çekmektedir.	8	0	1	0,78
34. Programın içeriği, öğrencilere özerk/bireysel öğrenme seçenekleri sunmaktadır.	9	0	0	1

	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
35. Programın içeriği aşamalılık (bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb.) ilkelerine göre hazırlanmıştır.	9	0	0	1
36. Programın içeriği genelden özele doğru yapılandırılmıştır.	8	1	0	0,78
37. Programın içeriği çeşitli etkinlik ve aktivitelerle desteklenmiştir.	8	1	0	0,78
38. Programının içeriğindeki etkinlik ve aktiviteler yeterlidir.	9	0	0	1
			KGİ	0,91
Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Süreci Öğesine Yönelik Maddeler				
39. Öğrencileri dersin başında programın kazanımlarından haberdar ederim.	9	0	0	1
40. Öğretim etkinlikleri dersin kazanımlarına ulaştıracak niteliktedir.	9	0	0	1
41. Öğretim etkinlikleri öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak niteliktedir.	9	0	0	1
42. Öğretim etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygundur.	9	0	0	1
43. Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını (öğrenme stili, yetenek, engellilik vb.) dikkate almaktadır	8	1	0	0,78
44. Dersin başında öğrencileri güdülerim.	8	1	0	0,78
45. Öğretim etkinliklerini seçerken öğrencilerin ilgi alanlarını göz önünde bulundururum.	9	0	0	1
46. Öğrenme ortamı, öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri niteliktedir	8	1	0	0,78
47. Derslerde öğrencilerin farklı yeteneklerini geliştirmeye çalışırım.	8	1	0	0,78
48. Öğretim etkinliklerini seçerken ve uygularken öğrencileri öğrenme stillerini göz önünde bulundururum.	9	0	0	1
49. Okulda öğrencilerin farklı yeteneklerini geliştirebileceği imkanlar (tesisler, öğrenme merkezleri vs.) mevcuttur.	9	0	0	1
50. Ders içerisinde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri (anlatma, gösterip yapma vb.) kullanırım.	8	1	0	0,78
51. Sınıf dışı öğretim teknikleri (gezi, gözlem vb.) yeteri kadar kullanılmaktadır.	9	0	0	1
52. Öğretim sürecinde öğrencilerin görüşlerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlarım.	9	0	0	1
53. Öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiririm.	9	0	0	1
54. Öğrencilerin öz denetim (duygu, düşünce ve davranış kontrolü) kazanmasını desteklerim.	9	0	0	1
55. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi yapılandırmalarına destek olurum.	9	0	0	1
56. Öğrencilerin sosyal etkileşimini desteklerim.	9	0	0	1
57. Okulun fiziki koşulları (ortam, materyal, aydınlatma, ısı vb.) farklı etkinlikler gerçekleştirmeye uygundur.	9	0	0	1

	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
58. Öğretim etkinlikleri için verilen süre yeterlidir.	9	0	0	1
			KGİ	0,94
Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Maddeler				
59. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bireysel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulmaktadır.	9	0	0	1
60. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hem ürün hem de süreç odaklıdır.	9	0	0	1
61. Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerilerini göstermelerine imkan sunan değerlendirme yöntemlerini (proje ve performans gibi) kullanırım.	9	0	0	1
62. Öğrencilerin ölçme yöntemini (proje, performans, ödev, sergi vs) seçmelerine imkan sağlarım.	8	1	0	0,78
63. Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri kullanıp kullanamadıklarını ölçerim.	9	0	0	1
64.Çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri (görüşme, sözlü, gözlem, ürün dosyası vb.) kullanırım.	8	1	0	0,78
65. Öğrencilerin farklı davranış alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) yeterliklerini ölçmeye çalışırım.	8	1	0	0,78
66. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin kendi gelişimlerini (öz değerlendirme) takip etmesini sağlarım.	9	0	0	1
67.Programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde değerlendirme kriterleri ve/veya kontrol listeleri kullanılmaktadır.	8	1	0	0,78
68. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleyebilmektedir.	9	0	0	1
69. Ölçme ve değerlendirme süreci doğrultusunda öğrenciye dönüt veririm.	8	1	0	0,78
70.Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri programın kazanımlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya çıkarmaktadır.	9	0	0	1
			KGİ	0,91

Tablo 3.6 incelendiğinde KGO değerleri 0 değerinin altında olan maddeye rastlanmamıştır. Tablo 3.6’da araştırmaya katılan 9 uzmanın minimum KGO değeri 0,75 olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği’ndeki maddeler uzmanların önerileri doğrultusunda sadece ifade olarak tekrar düzenlenmiştir. KGİ değerlerine bakıldığında ölçek alt boyutlarının 0,75 alt sınırının üstünde oldukları gözlemlenmiş olup ölçek uygulama için son halini almıştır.

3.3.1.4.Pilot Uygulamanın Yapılması

Hazırlanan ölçeğin uygulanması için öncelikle T.C. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş ve onay alınmıştır (Ek 1). Etik kurul belgesinin alınmasından sonra pilot uygulamanın yapılabilmesi için T.C. Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek 2).

Pilot uygulama 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Covid-19 pandemi süreci nedeniyle dijital ortamda 'Google Forms' platformu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Zonguldak iline bağlı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 364 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 232 (%63,7)'si kadın, 133 (%36,5)'ü erkektir; 314'ü lisans, 45'i lisansüstü ve 6'sı ön lisans mezunudur.

3.3.1.4.1.Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için SPSS 19.0 kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenlerin arasındaki ilişkiyle faktör bulmaya yönelik istatistiksel bir analizdir. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği oluşturulurken alt faktörler ETDÖ program değerlendirme esaslarına göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Verilerin faktör analizi yapılması için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlet Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değerinin 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması, faktör analizi yapılmasının uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017:136). Bu çalışmada da verilerin KMO değeri 0,96 ve Barlett testi anlamlılık değeri 0,000 olarak anlamlı olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçek faktörleri, faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları ile her bir faktör için açıklanan varyans, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Ölçek Maddeleri	Kazanım		İçerik		Materyal		Öğrenme-Öğretme Süreci		Ölçme Değerlendirme	
	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
1	,705	,722								
2	,619	,598								
3	,696	,727								
4	,732	,806								
5	,612	,735								
6	,641	,775								
7	,666	,796								
8	,631	,769								
9	,684	,829								
10	,680	,837								
11	,653	,816								
19					,649	,608				
20					,626	,669				
21					,710	,704				
22					,744	,744				
23					,629	,749				
24					,567	,690				
26			,540	,734						
27			,588	,721						
28			,642	,771						
29			,574	,724						
30			,684	,839						
31			,725	,840						
32			,751	,799						
33			,824	,853						
34			,782	,862						
35			,704	,786						
36			,665	,755						
37			,770	,824						
38			,673	,733						
44							,669	,698		
47							,591	,721		
48							,554	,691		
50							,707	,695		
52							,771	,723		
53							,750	,740		
55							,783	,759		
56							,670	,696		
62									,543	,621
63									,726	,726
64									,697	,761
65									,701	,767
66									,656	,779
67									,675	,737
68									,612	,752
69							,573	,643		
70									,556	,638
Özdeğer	7,00		9,17		3,83		7,35		5,03	
Açıklanan Varyans	%14,28		%18,71		%7,81		%15		%10,27	

(%)					
Cronbach Alpha	0,94	0,96	0,88	0,93	0,92

Tablo 3.7: (devam ediyor)

Faktör analizi sonucunda, faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler (12,13,14,15,16,17,18,25,39,40,41,42,43,45,46,49,51,54,57,58,59,60 ve 61.maddeler) ölçekten çıkarılmış, nihai ölçek (Ek.3) 47 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin, öz değerleri 1'in üzerinde olan toplam 5 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler; Kazanım, İçerik, Materyal, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme olarak adlandırılmış ve Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı kavramına uygun bir yapı elde edilmiştir.

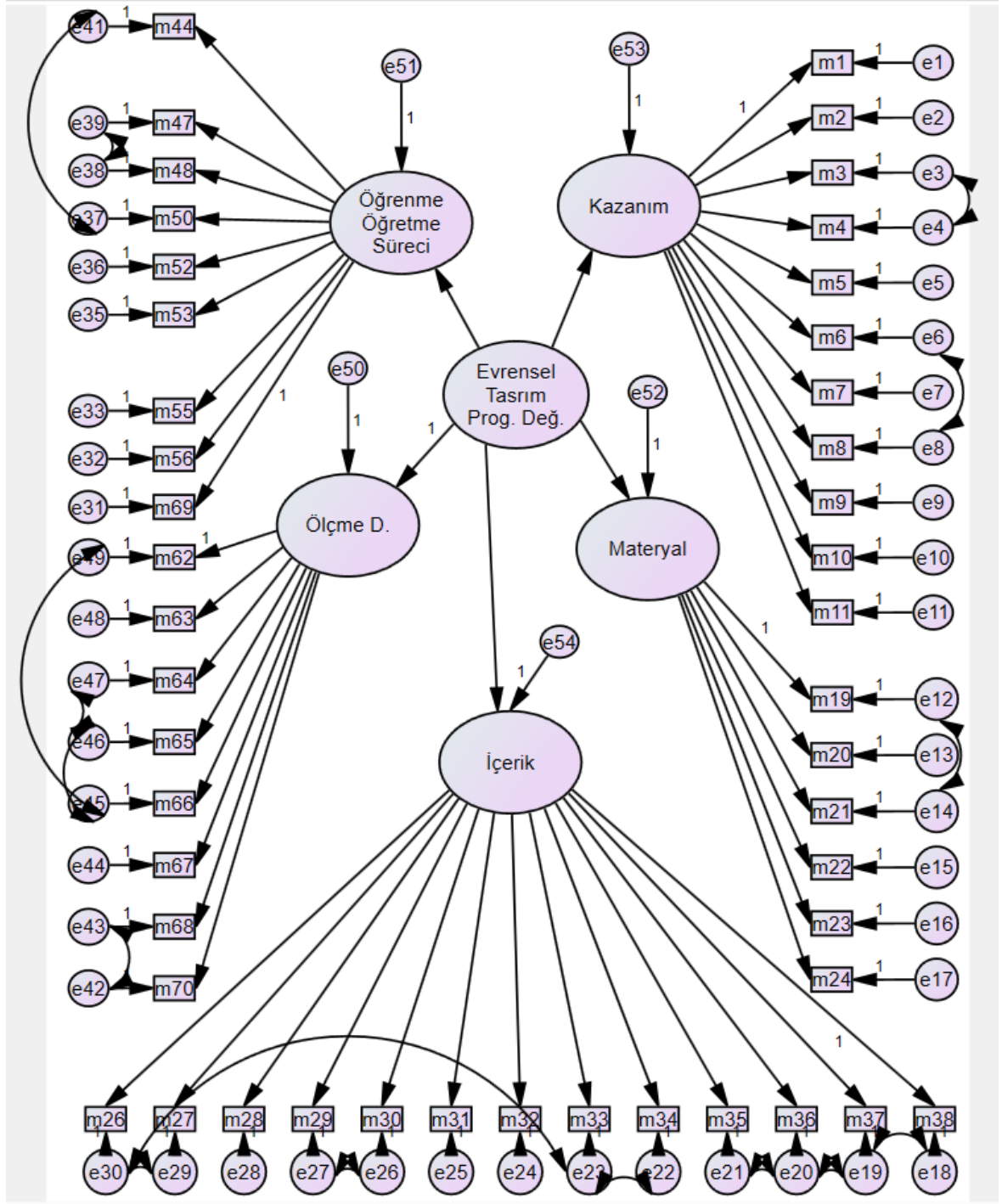
Tablo 3.7 incelendiğinde, ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörün adı Kazanım faktörüdür ve bu faktör toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,61 ile 0,73 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları 0,60 ile 0,84 arasında değişmektedir. Kazanım faktörü toplam varyansın %14,28'ini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,94'tür. İkinci faktör İçerik faktörüdür ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,54 ile 0,82 arasında; madde toplam korelasyonları 0,72 ile 0,86 arasında değişmektedir. İçerik faktörü toplam varyansın %18,71'ini açıklamaktadır. Bu faktörün güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör Materyal faktörüdür ve bu faktör toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,57 ile 0,74 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları ise 0,61 ile 0,75 arasında değişmektedir. Materyal faktörü toplam varyansın %7,81'ini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,88'dir. Dördüncü faktör ise Öğrenme-Öğretme Süreci faktörüdür ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,78 arasında değişmekte olup madde toplam korelasyonları ise 0,64 ile 0,76 arasında değişmektedir. Öğrenme-Öğretme Süreci faktörü toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,93'tür. Beşinci faktör Ölçme Değerlendirme faktörüdür ve bu faktör toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,54 ile 0,73 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları ise 0,62 ile 0,78 arasında değişmektedir. Ölçme Değerlendirme faktörü toplam varyansın %10,27'sini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,92'dir. Bütün faktörler toplam varyansın %66,07'sini açıklamaktadır.

Güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üstünde olmasının güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2017:183). Bu durumda, ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.1.4.2.Doğrulayıcı Faktör Analizi

Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğan, Soysal ve Karaman’a (2017: 391) göre ölçme aracının tek uygulama sonrası hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesinde 10 maddelik veri seti için örneklem büyüklüğünün 400, 30 maddelik veri seti için 300 olması gereklidir. Bu çalışmada da 70 madde için örneklem büyüklüğünün 364 olması doğrulayıcı faktör analizinin aynı örnekleme uygulanabilmesini sağlamıştır. Analiz neticesinde ortaya konulan modelin uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ait model Şekil 3.1’de verilmiştir.

Şekil 3.1. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin, uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin kay-kare ($\chi^2=2664,120$; $sd=1013$; $p=,000$) değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. 12,13,14,15,16,17,18,25,39,40,41,42,43,45,46,49,51,54,57,58,59,60 ve 61.maddeler faktör yükleri düşük olmasından dolayı ve uyum indeksi değerlerinin yükseltilmesi için

çıkarılmıştır. Tablo 3.8 de diğer uyum indeksi değer aralıkları ve modele ilişkin uyum indeksi değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.8. Modelin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd (CMIN)	2.63	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		+
p-value	0.00	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	+	
RMSEA	0.07	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$		+
SRMR	0.00	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	+	
CFI	0.89	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$		+
GFI	0.75	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.95$		
RMR	0.05	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0.08 \leq RMR \leq 1.00$	+	
IFI	0.89	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$		+

Kaynak: (Erkorkmaz vd. 2013:220; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008:200; Hu ve Bentler, 1999:27-28; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003:52)

Tablo 3.8 incelendiğinde modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 2664,120$; $sd = 1013$; $p = 0.000$; $\chi^2/sd = 2.630$; $RMSEA = 0.07$; $SRMR = 0.00$; $CFI = 0.89$; $GFI = 0.75$; $RMR = 0.05$; $IFI = 0.89$). Bu sonuçlar, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.1.5. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilere göre ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için SPSS 19.0 istatistik programı kullanılarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeğin normallik testi sonuçları Tablo 3.9 da sunulmuştur.

Tablo 3.9. ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Kazanım	.086	202	.001	.955	202	.000
Materyal	.164	202	.000	.868	202	.000
İçerik	.096	202	.000	.945	202	.000
Öğrenme Öğretme Süreci	.226	202	.000	.748	202	.000
Ölçme Değerlendirme	.171	202	.000	.878	202	.000

Tablo 3.9’da ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarının normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle, ETDÖ Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına ait puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3.10. Dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistikler

Değişkenler	N	X	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Kazanım	202	3.84	0.85	-0.526	-0.213	1.09	5.00
Materyal	202	4.30	0.71	-1.238	2.105	1.00	5.00
İçerik	202	3.89	0.86	-0.475	-0.498	1.31	5.00
Öğrenme Öğretme Süreci	202	4.60	0.53	-2.322	9.814	1.00	5.00
Ölçme Değerlendirme	202	4.34	0.67	-0.889	0.252	1.88	5.00

Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.000 ve -1.000 arasında olması mükemmel; +2.000 ve -2.000 arasında olması ise kabul edilebilir durumlardır (George ve Mallery, 2016: 114-115). Tablo 3.10 incelendiğinde; materyal ve öğrenme öğretme süreci alt boyutlarının kabul edilebilir seviyelerde olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bağımsız grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.2. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği

3.3.2.1. Aday Ölçek Formunun Oluşturulması

Araştırmada kullanılan ‘Öğretmenler için Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği’, CAST (2018)’ın kurduğu evrensel tasarıma dayalı öğrenme merkezince oluşturulan

‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Kılavuzu’ (Universal Design for Learning Guidelines) ve alan yazın titizlikle incelenip 34 maddelik aday ölçek formu halini almıştır. Ölçekteki maddeler ‘Kesinlikle Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kısmen Katılıyorum’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde belirtilen 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçeğin tamamı olumlu soru maddelerinden oluşup 5 ‘Kesinlikle Katılıyorum’, 4 ‘Katılıyorum’, 3 ‘Kısmen Katılıyorum’, 2 ‘Katılmıyorum’ ve 1 ‘Hiç Katılmıyorum’ olarak alınmıştır.

3.3.2.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması

Araştırmacı tarafından ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Kılavuzu’ ve alan yazın dikkate alınarak oluşturulan ‘Öğretmenler için Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği’ maddelerinin ölçülmek istenilen özelliğe uygun olup olmadığı, anlaşılabilirliği ve özellikle dil kullanımı hakkında görüş almak üzere Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan 2 mütercim tercümanlık mezunu öğretim görevlisi, 3 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) uzmanı ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine iletilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmış ve Lawshe (1975:567) tekniği dikkate alınarak maddelerin derecelendirmeleri ‘Gerekli’, ‘Yararlı fakat gerekli değil’ ve ‘Gerekli Değil’ olarak düzenlenmiş ve konu alanında yeterli donanım ve bilgiye sahip uzmanlardan destek alınmıştır.

Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinde, Lawshe (1975:568) tekniğine göre konuyu en iyi bilen ve ölçeğin neyi ölçtüğünü en iyi kavrayabilecek uzmanlardan kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya en çok yararı sağlayabilecek uzmanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi konuya vakıf kişiler ve onların önerdiği kişilerden oluşan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002:143). Bu çalışmada da uzman grubunun çoğunluğunu eğitim programları ve öğretim uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve evrensel tasarıma dayalı öğrenme alanında çalışmaları bulunan 9 araştırmacı oluşturmuştur. Aşağıdaki tablo 3.11’de ayrıntılı olarak özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 3.11. Uzman Grubun Özellikleri

UZMAN GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ	
ÖZELLİK	SAYI
<u>Cinsiyet</u>	
Kadın	3
Erkek	6
<u>Eğitim Düzeyi</u>	
Lisans	0
Yüksek Lisans	3
Doktora	6
<u>Çalışma Alanı</u>	
Eğitim Programları ve Öğretim	6
Ölçme ve Değerlendirme	2
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1
<u>Akademik Ünvan</u>	
Profesör	2
Doçent	1
Doktor Öğretim Üyesi	2
Öğretim Görevlisi	1
Doktorant	3

3.3.2.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGI) Hesaplanması

Ölçek geçerliğinin ölçülen özellik ve ölçek arasındaki tutarlı ilişki olduğunu belirtmiştik. Bu ilişki uzman görüşlerinden elde edilen nitel verilere kapsam geçerlik formülü uygulanarak nicel verilere dönüştürülmesi sayesinde araştırmacıya geçerliği yansıtmaktadır (Yurdugül, 2005:1).

Kapsam geçerlik oranı uzman görüşlerine göre ölçeklerin içindeki maddelerin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermede kullanılan bir formüldür (Lawshe, 1975:567) ve şu şekildedir:

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad \text{veya} \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1 \quad (3.1)$$

Bu formülde ‘Nu’ bir maddeye ‘Uygun’ diyen uzman sayısını; ‘N’ görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Kapsam geçerliği oranı (KGO) maddeye uygulandığında uzmanların yarısı ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO=0, yarısından fazlası ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO>0 ve uzmanların yarısından azı ‘uygun’ ifadesini seçtiğinde KGO<0 olmaktadır. KGO=0 ve KGO<0 değerleri elde edilirse o maddenin kapsam geçerliği bulunmamaktadır ve madde ölçekten çıkartılır, KGO>0 olması durumunda ölçek maddesi

kullanılabilir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018:256). Ölçek maddesinin kullanılabilirliği ile görüş bildiren uzman sayısı arasındaki ilişkinin minimum değeri Veneziano ve Hooper (1997: 68-69) tarafından istatistiksel olarak belirlenmiştir (Akt. Yurdugül, 2005: 2). Bu çalışmada $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde 9 uzman için minimum KGO değerinin 0.75 olduğu tablo 3.12’de görülmektedir.

Tablo 3.12. Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler

Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdugül, H. (2005:2). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

Ölçek maddelerinin kullanılabilirliğini belirlemekte işe koşulan KGO değerleri formülün testin tamamına uygulanması ile KGİ (Kapsam geçerlik indeksi) değerlerini sunmaktadır. Ölçekte alt boyutlar bulunuyorsa her bir boyut için KGİ değeri ayrı ayrı değerlendirilir (Yurdugül, 2005:2).

Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) formülleri ‘Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği’ne dikkatle uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır (Tablo 3.13).

Tablo 3.13. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi

Çoklu Katılım Sağlama Maddeleri	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
1.Öğrencilerin bireysel seçimlerini ve özgürlüklerini üst düzeye çıkarırım.	8	1	0	0,78
2. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarına uygun, öncelikli ve güncel etkinlikleri uygulamayı tercih ederim.	8	1	0	0,78
3. Sınıf ortamında öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek uyarıcıları ortadan kaldırıyorum.	9	0	0	1
4.Öğrencilerin dikkatlerini dersin amaç ve hedeflerine çekerim.	8	1	0	0,78
5.Üst düzey öğrenmeleri sağlayabilmek için kaynaklarımı zenginleştiririm.	8	1	0	0,78
6.Öğrenciler arasındaki iletişim, etkileşim ve iş birliğini artırmak için çaba gösteririm.	9	0	0	1
7.Öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde yapıcı geri dönütler veririm.	9	0	0	1
8. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çaba gösteririm.	8	1	0	0,78
9.Öğrencilerin olumsuz bir durumla başa çıkma beceri ve stratejilerini geliştiririm.	8	1	0	0,78
10.Öğrencilerin kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştiririm.	8	1	0	0,78
11.Öğrencilerin edindikleri bilgileri sonraki çalışmalarına yansıtma becerilerini geliştiririm.	9	0	0	1
			KGİ	0,86
Çoklu Bilgi Aktarım Araçları Sağlama Maddeleri				
12.Bilginin sunumunu öğrencilere uygun hale getirmek için kullandığım materyallerde şekil, renk, genişlik, parlaklık gibi özelliklerden faydalanırım.	9	0	0	1
13.Öğrencilere sözel (işitsel) bilgi için alternatifler (altyazı, işaret dili vb.) sunarım.	8	1	0	0,78
14. Öğrencilere görsel bilgi için alternatifler (resim, grafik vb.) sunarım.	9	0	0	1
15. Öğrencilere kelime ve sembollerini açıklarım.	9	0	0	1
16.Öğrencilere söz dizimi ve yapıyı açık bir şekilde anlatırım.	9	0	0	1
17.Öğrencilere konuyla ilgili metinlerin çözümlemesi, matematiksel gösterim ve semboller hakkında destek veririm.	9	0	0	1
18. Öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarını (dil, kültür vb.) bilgi aktarımında göz önünde bulundururum.	8	1	0	0,78
19.Öğrencilere bilgiyi çoklu ortamlar (görüntü, resim, simülasyon vb.) yardımıyla sunarım.	8	1	0	0,78
20.Öğrencilerin dersin başında ön bilgilerini harekete geçiririm.	9	0	0	1
21.Konu içerisinde geçen önemli örüntüleri, özellikleri, ilişkileri, fikir ve düşünceleri vurgularım.	9	0	0	1
22.Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarında rehberlik ederim.	9	0	0	1
23.Öğrencilerin bilgiyi görselleştirmelerinde rehberlik ederim.	9	0	0	1

	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekli Değil	KGO
24.Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi yeni durumlara aktarmalarını sağlarım.	9	0	0	1
25.Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi genelleme yapmalarını desteklerim.	8	1	0	0,78
			KGİ	0,94
Çoklu Eylem ve İfade Araçları Sağlama Maddeleri				
26. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma ve performanslarını ortaya koymaları için yeterli süreyi veririm.	9	0	0	1
27. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma ve performanslarını ortaya koymaları için ortam seçeneği sağlarım.	9	0	0	1
28.Öğrencilerin araç-gereçlere ve yardımcı teknolojilere erişimini artırırım.	9	0	0	1
29.Öğrencilerin iletişim için çoklu ortam araçları (dans müzik, çizim, konuşma vb.) kullanmalarını sağlarım.	8	0	1	0,78
30.Öğrencilerde anlam oluşturma ve ifade için çoklu araçlar (hesap makinası, web uygulamaları, dilbilgisi denetleyicileri vb.) kullanırım.	9	0	0	1
31.Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerinde rehberlik ederim.	8	1	0	0,78
32.Öğrencilerin planlama ve strateji geliştirme becerilerini desteklerim.	8	1	0	0,78
33.Öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi ve kaynakları yönetmelerini kolaylaştırırım.	9	0	0	1
34.Öğrencilerin kendi gelişimlerini izleme becerisi kazanmalarına çaba gösteririm.	9	0	0	1
			KGİ	0,93

Tablo 3.13 incelendiğinde KGO değerleri 0'ın altında olan madde bulunmamaktadır. Tablo 3.13'de araştırmaya katılan 9 uzmanın minimum KGO değeri 0.75 olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeğindeki maddeler uzmanların önerileri doğrultusunda sadece ifade olarak tekrar düzenlenmiştir. KGİ değerlerine bakıldığında ölçek alt boyutlarının 0.75 alt sınırının oldukça üstünde oldukları gözlemlenmiş olup ölçek uygulama için son halini almıştır.

3.3.2.4. Pilot Uygulamanın Yapılması

Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin uygulanması için öncelikle T.C. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş ve uygulanabilir onayı alınmıştır (Ek 1). Zonguldak ilinde pilot uygulamanın yapılabilmesi için ise T.C. Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Ek 2).

Ölçeğin pilot uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Covid-19 pandemi süreci nedeniyle dijital ortamda ‘Google Forms’ platformu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Zonguldak iline bağlı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 364 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 232 (%63,7)’si kadın, 133 (%36,5)’ü erkektir; 314’ü lisans, 45’i lisansüstü ve 6’sı ön lisans mezunudur.

3.3.2.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin yapı geçerliğini ortaya koymak için SPSS 20.0 kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeği oluşturulurken alt faktörler ETDÖ ilke ve prensiplerine göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Verilerin faktör analizi yapılması için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değerinin 0.60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması, faktör analizi yapılmasının uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017:136). Bu çalışmada da verilerin KMO değeri 0,94 ve Barlett testi anlamlılık değeri 0,000 olarak anlamlı olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçek faktörleri, faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları ile her bir faktör için açıklanan varyans, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Ölçek Maddeleri	Bilgi Aktarımı		Üst Bilişsel Düşünme İçin Seçenekler Sunma		Çoklu Katılım Araçları Sağlamak/ Yansıtıcı Düşünme		Öğrenci Özerkliği için Seçenekler Sunma		Sözel Bilgi Aktarımı (Öğrt.)		Çoklu Ortam Yoluyla Seçenekler Sunma	
	Faktör Yüğü	Madde Toplam	Faktör Yüğü	Madde Toplam	Faktör Yüğü	Madde Toplam	Faktör Yüğü	Madde Toplam	Faktör Yüğü	Madde Toplam	Faktör Yüğü	Madde Toplam
1							,743	,559				
2							,679	,556				
4	,569	,620										
5					,550	,556						
6							,545	,562				
8	,582	,640										
9					,546	,664						
10					,607	,714						
11					,674	,690						
12											,608	,590
14											,606	,600
15									,666	,524		
16									,694	,548		
17									,657	,502		
19											,632	,637
20	,552	,663										
22	,721	,754										
23	,639	,721										
24	,668	,697										
25	,687	,707										
26							,577	,572				
27							,558	,586				
28											,547	,584
29											,553	,568
31			,627	,767								
32			,751	,792								
33			,741	,834								
34			,649	,775								
Özdeğer	4,57		3,62		3,02		2,80		2,77		2,70	
Açıklanan Varyans (%)	%15,24		%12,06		%10,07		%9,33		%9,23		%9,00	
Cronbach Alpha	0,90		0,91		0,83		0,79		0,68		0,80	

Faktör analizi sonucunda, faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler (3,7,13,18,21, 30.maddeler) ölçekten çıkarılmış, nihai ölçek (Ek 4) 28 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin, öz değerleri 1'in üzerinde olan toplam 6 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler; Bilgi Aktarımı, Üst Bilişsel Düşünme İçin Seçenekler Sunma, Çoklu Katılım Araçları

Sağlamak/Yansıtıcı Düşünme, Öğrenci Özerkliği için Seçenekler Sunma, Sözel Bilgi Aktarımı (Öğrt.) ve Çoklu Ortam Yoluyla Seçenekler Sunma olarak adlandırılmış ve Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme kavramına uygun bir yapı elde edilmiştir.

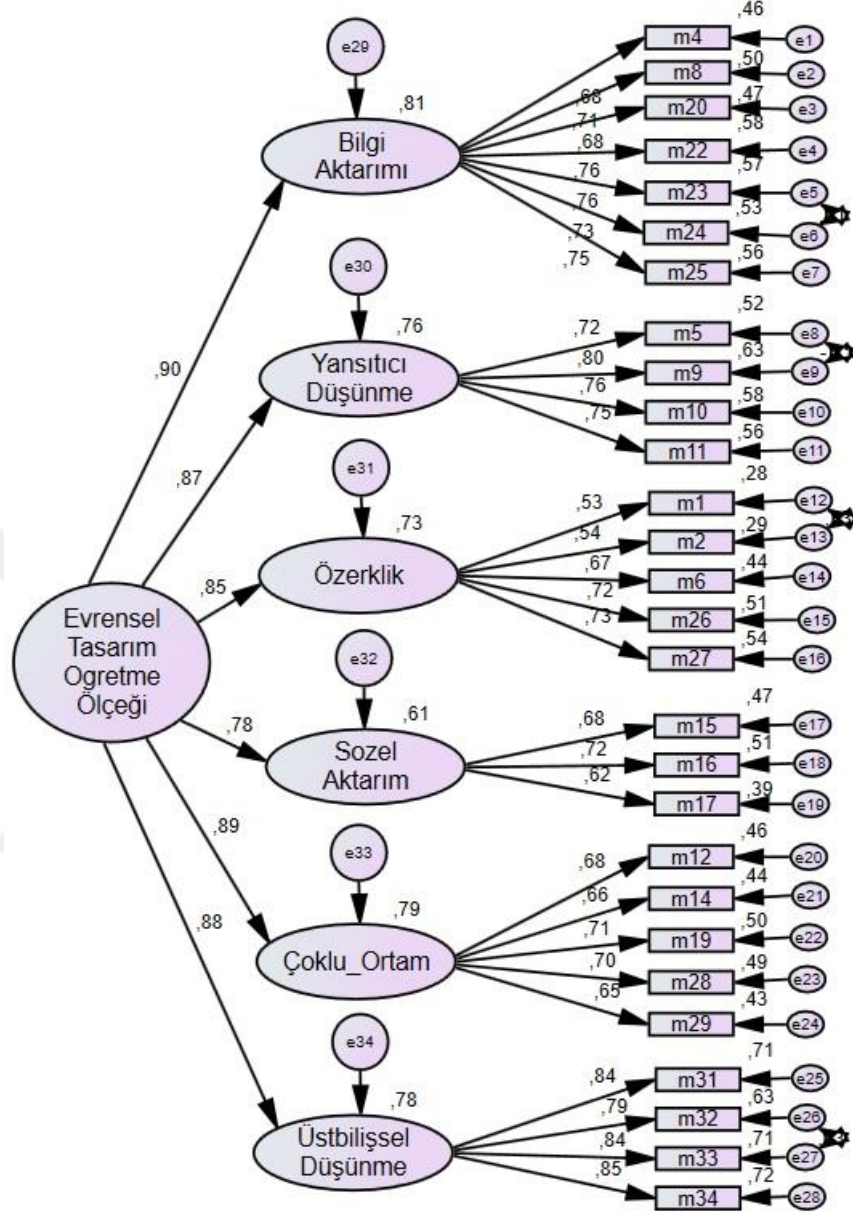
Tablo 3.14 incelendiğinde, ölçeğin 6 faktörden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörün adı Bilgi Aktarımı faktörüdür ve bu faktör toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,72 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları 0,62 ile 0,75 arasında değişmektedir. Bilgi Aktarımı faktörü toplam varyansın %15,24'ünü açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,90'dır. İkinci faktör Üst Bilişsel Düşünme İçin Seçenekler Sunma faktörüdür ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,63 ile 0,75 arasında; madde toplam korelasyonları 0,77 ile 0,83 arasında değişmektedir. Üst Bilişsel Düşünme İçin Seçenekler Sunma faktörü toplam varyansın %12,06'sını açıklamaktadır. Bu faktörün güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör Çoklu Katılım Araçları Sağlamak/Yansıtıcı Düşünme faktörüdür ve bu faktör toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,67 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları ise 0,56 ile 0,71 arasında değişmektedir. Çoklu Katılım Araçları Sağlamak/Yansıtıcı Düşünme faktörü toplam varyansın %10,07'sini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,83'tür. Dördüncü faktör ise Öğrenci Özerkliği için Seçenekler Sunma faktörüdür ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,74 arasında değişmekte olup madde toplam korelasyonları ise 0,56 ile 0,59 arasında değişmektedir. Öğrenci Özerkliği için Seçenekler Sunma faktörü toplam varyansın %9,33'ünü açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,79'dur. Beşinci faktör Sözel Bilgi Aktarımı faktörüdür ve bu faktör toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,66 ile 0,69 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları ise 0,50 ile 0,55 arasında değişmektedir. Sözel Bilgi Aktarımı faktörü toplam varyansın %9,23'ünü açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,68'dir. Altıncı faktör ise Çoklu Ortam Yoluyla Seçenekler Sunma faktörüdür ve bu faktör toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,63 arasında değişmekte olup; madde toplam korelasyonları ise 0,57 ile 0,64 arasında değişmektedir. Çoklu Ortam Yoluyla Seçenekler Sunma faktörü toplam varyansın %9 'unu açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise 0,80'dir. Bütün faktörler toplam varyansın %64,93'ünü açıklamaktadır.

Güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üstünde olmasının güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2017:183). Bu durumda, ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğan, Soysal ve Karaman'a (2017: 391) göre tek uygulama ile ölçme aracının verilerine açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesinde 10 maddelik veri seti için örneklem büyüklüğünün 400, 30 maddelik veri seti için 300 olması gereklidir. Bu çalışmada ölçme aracındaki 34 madde için örneklem büyüklüğünün 364 olması doğrulayıcı faktör analizinin aynı örnekleme uygulanabilmesini sağlamıştır. Analiz neticesinde ortaya konulan modelin uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ait model Şekil 3.2'de verilmiştir.

Şekil 3.2. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Öğretmenler için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin, uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin kay-kare ($\chi^2=869,500$; $sd=340$; $p=,000$) değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. 3,7,13,18,21, 30.maddeler faktör yükleri düşük olmasından dolayı ve uyum indeksi değerlerinin yükseltilmesi için çıkarılmıştır. Gerekli modifikasyonlar da yapılarak Tablo 3.15. deki uyum indeksi değer aralıkları ve modele ilişkin uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 3.15. Modelin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd (CMIN)	2.55	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		+
p-value	0.00	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	+	
RMSEA	0.05	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$	+	
SRMR	0.04	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	+	
CFI	0.91	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$		+
GFI	0.85	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.95$		+
RMR	0.018	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0.08 \leq RMR \leq 1.00$	+	
IFI	0.90	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$		+

Kaynak: (Erkorkmaz vd. 2013:220; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008:200; Hu ve Bentler, 1999:27-28;

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003:52)

Tablo 3.15 incelendiğinde modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 869.500$; $sd = 340$; $p = 0.000$; $\chi^2/sd = 2.557$; $RMSEA = 0.06$; $SRMR = 0.04$; $CFI = 0.91$; $GFI = 0.85$; $RMR=0.018$; $IFI = 0.90$). Bu sonuçlar, Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeğinin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilere göre Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için SPSS 19.0 istatistik programı kullanılarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeğin normallik testi sonuçları tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Bilgi Aktarımı	.249	202	.000	.763	202	.000
Yansıtıcı Düşünme	.258	202	.000	.792	202	.000
Özerklik	.208	202	.000	.845	202	.000
Sözel Aktarım	.302	202	.000	.749	202	.000
Çoklu Ortam	.209	202	.000	.779	202	.000
Üst Bilişsel Düşünme	.301	202	.000	.773	202	.000

Tablo 3.16’da Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme ölçeği alt boyutlarının normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır ($p<0.05$). Bu nedenle Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme ölçeğinin alt boyutlarına ait puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3.17. Dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistikler.

Değişkenler	N	X	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Bilgi Aktarımı	202	4.71	0.39	-1.509	2.049	3.00	5.00
Yansıtıcı Düşünme	202	4.58	0.52	-1.186	0.765	2.75	5.00
Özerklik	202	4.57	0.47	-1.072	0.486	3.00	5.00
Sözel Aktarım	202	4.65	0.47	-1.318	0.822	3.00	5.00
Çoklu Ortam	202	4.53	0.58	-2.065	6.938	1.00	5.00
Üst Bilişsel Düşünme	202	4.56	0.56	-1.163	0.761	2.50	5.00

George ve Mallery (2016: 114-115)’ye göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.000 ve -1.000 arasında olması mükemmel; +2.000 ve -2.000 arasında olması ise kabul edilebilir durumlardır. Tablo 3.17 incelendiğinde; bilgi aktarımı ve çoklu ortam alt boyutlarının kabul edilebilir seviyelerde olmadığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle, bağımsız grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı

3.3.3.1. Aday Görüşme Formunun Oluşturulması

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama aracı, CAST’ın (2018) kurduğu evrensel tasarıma dayalı öğrenme merkezince oluşturulan ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Kılavuzu’ (Universal Design for Learning Guidelines) ve alan yazın dikkatle incelenip 17 maddelik bir aday görüşme formu şeklinde oluşturulmuştur.

3.3.3.2. Uzman Grubunun Oluşturulması ve Görüşlerin Alınması

Araştırmacı tarafından çalışmanın nicel veri toplama araçları, ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Kılavuzu’ ve alan yazın dikkate alınarak oluşturulan nitel görüşme formu anlaşılabilirliği ve dil kullanımı hakkında görüş almak üzere 2 eğitim programları ve öğretim profesörü ve 1 doçent, aynı alanda doktorasını tamamlamış 3 öğretim görevlisi, evrensel

tasarıma dayalı öğrenme konusunda çalışmaları bulunan 3 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) uzmanı ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmene iletilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmış ve Lawshe (1975:567) tekniği dikkate alınarak maddelerin derecelendirmeleri ‘Gerekli’, ‘Yararlı fakat gerekli değil’ ve ‘Gerekli Değil’ olarak düzenlenmiş ve uzmanlardan tekrar geri bildirim alınmıştır.

Nitel veri toplama aracının uzman görüşü aşamasında kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde konuya hakim kişiler ve onların önerdiği kişilerin giderek çoğalması ile kartopu gibi büyüyen bir örnekleme yöntemi söz konusudur (Patton, 2002:143). Bu araştırmada, Lawshe (1975:568) tekniği kullanılarak, konuya hakim ve çalışmaya en çok yararı sağlayabilecek uzmanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada da uzman grubunun çoğunluğunu eğitim programları ve öğretim uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve evrensel tasarıma dayalı öğrenme alanında çalışmaları bulunan 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Aşağıdaki tablo 3.18’de ayrıntılı olarak özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 3.18. Uzman Grubun Özellikleri

UZMAN GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ	
ÖZELLİK	SAYI
<u>Cinsiyet</u>	
Kadın	4
Erkek	6
<u>Eğitim Düzeyi</u>	
Lisans	1
Yüksek Lisans	2
Doktora	7
<u>Çalışma Alanı</u>	
Eğitim Programları ve Öğretim	7
Ölçme ve Değerlendirme	2
Türk Dili ve Edebiyatı	1
<u>Akademik Ünvan</u>	
Profesör	2
Doçent	1
Doktor Öğretim Üyesi	1
Öğretim Görevlisi	3
Doktorant	2
Öğretmen	1

3.3.3.3. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGİ) Hesaplanması

Kapsam geçerlik oranı uzman görüşlerine göre maddelerin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermede kullanılan bir formüldür (Lawshe, 1975:567):

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad \text{veya} \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1 \quad (3.2)$$

Bu formülde ‘Nu’ bir maddeye ‘Gerekli’ diyen uzman sayısını; ‘N’ görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Kapsam geçerliği oranı (KGO) maddeye uygulandığında uzmanların yarısı ‘gerekli’ ifadesini seçtiğinde KGO=0, yarısından fazlası ‘gerekli’ ifadesini seçtiğinde KGO>0 ve uzmanların yarısından azı ‘gerekli’ ifadesini seçtiğinde KGO<0 olmaktadır. KGO=0 ve KGO<0 değerleri elde edilirse o maddenin kapsam geçerliği bulunmamaktadır ve o madde çıkartılır, KGO>0 olması durumunda madde kullanılabilir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018:256). Veneziano ve Hooper (1997: 68-69) tarafından maddelerin kullanılabilirliği ile görüş bildiren uzman sayısı arasındaki ilişkinin minimum değeri istatistiksel olarak belirlenmiştir (Akt.Yurdugül, 2005: 2). Bu çalışmada $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde 10 uzman için minimum KGO değerinin 0.62 olduğu tablo 3.19’da görülmektedir

Tablo 3.19. Kapsam Geçerlik Oranı için minimum değerler

Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Görüş Belirten Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdugül, H. (2005:2). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.

Maddelerin kullanılabilirliğini belirlemekte işe koşulan KGO değerlerinin, nitel veri toplama aracının tüm sorularındaki ortalamaları alınarak KGİ (Kapsam geçerlik indeksi) değerleri elde edilmektedir (Akt.Yurdugül, 2005:2).

Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) formülleri nitel veri toplama aracına dikkatle uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır (Tablo 3.20).

Tablo 3.20. Nitel veri toplama aracı Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksi

Nitel veri toplama aracı (Görüşme Soruları)	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekl i Değil	KGO
Öğrencilerinizin dersinize katılımını nasıl sağlarsınız?	10	0	0	1
Öğrenme-öğretme ortamını oluştururken nelere dikkat edersiniz?	10	0	0	1
Motivasyonu sağlamak için neler yaparsınız?	4	4	2	-0.2
Dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi için neler yaparsınız?	10	0	0	1
Öğrenmede önbilginin harekete geçmesi için neler yaparsınız?	5	3	2	0
Öğrencilerin bireysel farklılıkları size ne ifade ediyor?	10	0	0	1
Bu farklılıklara yönelik çalışmalarınızdan bahseder misiniz?	10	0	0	1
Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yaparsınız?	10	0	0	1
Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları olan öğrenciler için yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz?	10	0	0	1
	Gerekli	Yararlı fakat gerekli değil	Gerekl i Değil	KGO
Öğrenme sürecinde öğrencilere destek olmak için neler yapıyorsunuz?	5	4	1	0
Bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanımınızdan bahsedebilir misiniz?	10	0	0	1
Sınıfınızda kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?	10	0	0	1
Öğrencilerinizin dersi anlamaları için ne tür araçlar kullanırsınız?	3	7	0	-0,4
Öğrencilerinizin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri için düşünce ve uygulamalarınız nelerdir? (sorumluluk alma, organize olma ve öğrendiklerini anlamlandırmaları için neler yaparsınız?)	10	0	0	1
Öğrencilerinizin öğrenmelerini kullanmaları için neler yaparsınız?	10	0	0	1
Öğrenme sürecinde edinilen bilginin yeni durumlara transferini nasıl sağlarsınız?	5	5	0	0
Dersinizin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız yöntemler nelerdir?	10	0	0	1
Bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtırsınız?	10	0	0	1
			KGİ	0,71

Tablo 3.20 incelendiğinde KGO değerleri 0 ve altında olan maddeler görüşme formundan çıkarılmıştır. Tablo 3.20’de araştırmaya katılan 10 uzmanın minimum KGO değeri 0,62 olarak ifade edilmektedir. Görüşme formundaki diğer sorular minimum değerin üzerinde bulunmaktadır. KGİ değerlerine bakıldığında 0.62 alt sınırının üstünde 0,71 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Uzman görüşlerinin ışığında KGO minimum sınırının altında kalan sorular elenmiştir ve KGİ=1 düzeyine ulaşılmış, görüşme soruları uygulama için son halini almıştır (Ek.5).

3.3.3.4. Nitel Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinin toplanması ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Araştırmanın nitel bölümü oluşturulurken nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin’e (2002: 2) göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi çevresi içerisinde bütüncül olarak anlaşılması ve betimlenmesi için incelemeye çalışan bir araştırma desenidir.

3.3.3.5. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, yeni bir uygulama ya da yeniliği tanıtmak için bu yeni uygulamanın veya yeniliğin bulunduğu en tipik bir ya da birkaç ortamın seçilerek bunların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 120). Büyüköztürk vd.’ne (2016: 91) göre ise evrenden sıra dışı olmayan bir grubun seçilerek veri toplanmasını ifade eder. Patton’a (2002:143) göre amaç yeni olanı ortalama durumlar üzerinden çalışarak, yenilikleri bilgi sahibi olmayanlara aktarmaktır.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde Evrensel Tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Bartın ve Zonguldak illerinde bulunan sosyo-ekonomik düzey açısından ve öğrenci-öğretmen kent ortalamalarına yakın liselerde görev yapmakta olan 8 İngilizce öğretmeniyle çalışma yapılmıştır. Katılımcıları 2’si erkek, 6’sı kadındır. Araştırma etiği kapsamında katılımcıların isimleri yerine K1E, K2K, K3K.. K8K kodları kullanılmıştır. Katılımcıların özellikleri ve görüşülen süreler Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Katılımcıların özellikleri ve görüşme süreleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Görüşme Süresi
K1E1	45	Erkek	21yıl	13dk26sn
K2K1	35	Kadın	12yıl	15dk9sn
K3K2	39	Kadın	18yıl	16dk18sn
K4K3	41	Kadın	17yıl	15dk14sn
K5K4	37	Kadın	13yıl	20dk09sn
K6E2	53	Erkek	28yıl	24dk36sn
K7K5	39	Kadın	17yıl	21dk14sn
K8K6	49	Kadın	25yıl	19dk39sn

3.3.3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme öncesinde soracağı soruları planlar, görüşme esnasında konunun akışına bağlı olarak alt sorular sorup, verilen cevapların ayrıntılanmasını sağlayabilir. Görüşme esnasında sorulmayan soruların cevapları önceki sorularda içerilebilir ve araştırmacı tarafından o sorular sorulmayabilir. Araştırmaya hem standartlık hem esneklik sağlar (Türnüklü, 2000: 547).

Araştırmacı tarafından açık uçlu 4 soru ve 8 alt soru olmak üzere toplam 12 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerliliği sağlamak için hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş, görüş ve önerileri alındıktan sonra görüşme formu son halini almıştır. Araştırma verileri araştırmaya gönüllü olarak katılan 8 İngilizce öğretmeninden, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Aralık 2021-Ocak 2022 tarihlerinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler Covid-19 pandemi şartları gereği uzaktan ‘zoom uygulaması’ kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ‘Zoom’ uygulaması sayesinde her görüşmenin farklı zamanlarda olması ve görüşme esnasında katılımcıların kendileri için en sessiz ve rahat mekânı seçmesi görüşmelerin kalitesini azami surette artırmıştır. Görüşmeler 13 ile 24 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ses ve video kaydı ile elde edilen veriler, güvenilirliğin sağlanması için yazıya döküldükten sonra öğretmenlere sunularak teyit ettirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1. Öğrencilerinizin dersinize katılımını nasıl sağlarsınız?
Öğrenme-öğretme ortamını oluştururken nelere dikkat edersiniz?
Dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi için neler yaparsınız?
2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları size ne ifade ediyor?
Bu farklılıklara yönelik çalışmalarınızdan bahseder misiniz?
Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yaparsınız?
Bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanımınızdan bahsedebilir misiniz?
Sınıfınızda kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?
3. Öğrencilerinizin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri için düşünce ve uygulamalarınız nelerdir? (Sorumluluk alma, organize olma ve öğrendiklerini anlamlandırmaları için neler yaparsınız?)
4. Öğrencilerinizin öğrenmelerini kullanmaları için neler yaparsınız?
Dersinizin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız yöntemler nelerdir?
Bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtırsınız?

3.3.3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analizde elde edilen veriler belirlenen temalara göre yorumlanabildiği gibi veri toplama sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir, betimsel analizde amaç elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulmasıdır.

Bu araştırmada, görüşme sorularına verilen cevaplar dikkate alınarak temalar oluşturulmuş ve bu temaları ifade eden öğretmenlerin sayıları parantez içerisinde belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirtmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken etik kurallar gereği öğretmenlerin isimleri yerine 'K1E' (Katılımcı 1 Erkek) gibi kısaltmalar kullanılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesi ile evrensel tasarıma dayalı öğretmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumlarına ilişkin bulgulara da yer verilmiştir.

4.1. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim İngilizce programının cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre, önce genel olarak sonrasında kazanım, materyal, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme faktörlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Bir Bütünlük İçerisinde Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim İngilizce programının, cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ETDÖ temelli eğitim programının değerlendirmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli eğitim programı değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	109.72	17006.50	2368.500	.000	-0.26
Erkek	47	74.39	3496.50			

*p<.05

Tablo 4.1 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programının değerlendirmesinde, kadın öğretmenlerin (X=109.72), erkek öğretmenlerin puanlarından (X=74.39) anlamlı düzeyde (U=2368.500; p=.000; r=-0.26) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmede kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Şehir Değişkenine Göre Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	96.20	5195.00	3710.000	.437
Zonguldak	148	103.43	15308.00		

*p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirme puanlarında Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=96.20) ve Zonguldak’ta (X=103.43) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3710.000; p=.437) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmede Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.3’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	105.78	19251.50	1041.500	.002	-0.22
Lisansüstü	20	62.58	1251.50			

*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ’ye ilişkin yabancı dil programlarının uygunluğu konusundaki görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin (X=105.78), lisansüstü mezunu olanların (X=62.58) puanlarından anlamlı düzeyde (U=1041.500; p=.002; r=-0.22) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirme açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Kazanım Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesi ‘Kazanım’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının kazanım ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	108.68	16845.00	2530.000	.002	-0.22
Erkek	47	77.83	3658.00			

*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programının değerlendirmesindeki ‘Kazanım’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin (X=108.68), erkek öğretmenlerin (X=77.83) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2530.000; p=.002; r=-0.22) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Kazanım’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının kazanım ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanılan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.5’de sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	100.40	5421.50	3936.500	.871
Zonguldak	148	101.90	15081.50		

*p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Kazanım’ alt boyutuna ait puanlarında Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın ili ($X=100.40$) ve Zonguldak ilinde ($X=101.90$) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde ($U=3936.500$; $p=.871$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Kazanım’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının kazanım ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.6’da sunulmaktadır.

Tablo 4.6. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Kazanım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	104.88	19088.50	1204.500	.013	-0.17
Lisansüstü	20	70.72	1414.50			

* $p<.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Kazanım’ alt boyutuna ait puanlarda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin ($X=104.88$), lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden ($X=70.72$) anlamlı düzeyde ($U=1204.500$; $p=.013$; $r=-0.17$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Kazanım’ alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Materyal Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesi ‘Materyal’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının materyal ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4.7. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	108.06	16749.50	2625.500	.003	-0.21
Erkek	47	79.86	3753.50			

*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli programı değerlendirmesindeki ‘Materyal’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin (X=108.06), erkek öğretmenlerin (X=79.86) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2625.500; p=.003; r=-0.21) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Materyal’ alt boyutu açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.3.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının materyal ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	96.13	5191.00	3706.000	.423
Zonguldak	148	103.46	15312.00		

*p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmedeki ‘Materyal’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=96.13) ve Zonguldak (X=103.46) illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde (U=3706.000; p=.423) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Materyal’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının materyal ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Materyal’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	104.79	19071.50	1221.500	.014	-0.17
Lisansüstü	20	71.58	1431.50			

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Materyal’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin (X=104.79), lisansüstü mezunu öğretmenlerden (X=71.58) anlamlı düzeyde (U=1221.500; p=.014; r=-0.17) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Materyal’ alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının İçerik Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesi ‘İçerik’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının içerik ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 4.10 Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	107.75	16702.00	2673.000	.006	-0.19
Erkek	47	80.87	3801.00			

*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli programı değerlendirmesindeki ‘İçerik’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin (X=107.75), erkek öğretmenlerin (X=80.87) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2673.000; p=.006; r=-0.19) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘İçerik’ alt boyutu açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.4.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının içerik ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘İçerik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	94.78	5118.00	3633.000	.323
Zonguldak	148	103.95	15385.00		

*p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘İçerik’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın ili (X=94.78) ve Zonguldak ilinde (X=103.95) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3633.000; p=.323) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘İçerik’ alt boyutu açısından Bartın ve

Zonguldak'ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, 'Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının içerik ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.12'de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde 'İçerik' alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	105.24	19153.24	1139.500	.006	-0.19
Lisansüstü	20	67.47	1349.50			

*p<.05

Tablo 4.12. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki 'İçerik' alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin (X=105.24), lisansüstü mezunu öğretmenlerden (X=67.47) anlamlı düzeyde (U=1139.500; p=.006; r=-0.19) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin 'İçerik' alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesinde 'Öğrenme-Öğretme Süreci' alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesi 'Öğrenme-Öğretme Süreci' alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve

öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.1.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının öğrenme-öğretme süreci ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.13’de sunulmaktadır.

Tablo 4.13. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	107.65	16686.50	2688.500	.005	-0.20
Erkek	47	81.20	3816.50			

*p<.05

Tablo 4.13. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin (X=107.65), erkek öğretmenlerin (X=81.20) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2688.500; p=.005; r=-0.20) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.5.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının öğrenme-öğretme süreci ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.14’de sunulmaktadır.

Tablo 4.14. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	95.31	5147.00	3662.000	.349
Zonguldak	148	103.76	15356.00		

*p<.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın ili (X=95.31) ve Zonguldak ilinde (X=103.76) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3662.000; p=.349) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının öğrenme-öğretme süreci ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.15’de sunulmaktadır.

Tablo 4.15. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	104.31	18984.00	1309.000	.034	-0.15
Lisansüstü	20	75.95	1519.00			

*p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin (X=104.31), lisansüstü mezunu öğretmenlerden (X=75.95) anlamlı düzeyde (U=1309.000; p=.034; r=-0.15) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ

temelli program değerlendirmenin ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Ortaöğretim İngilizce Programının, ETDÖ Temelli Eğitim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirmesi ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.1.6.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmaktadır.

Tablo 4.16. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	108.92	16882.50	2492.500	.001	-0.23
Erkek	47	77.03	3620.50			

*p<.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin (X=108.92), erkek öğretmenlerin (X=77.03) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2492.500; p=.001; r=-0.23) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program

değerlendirmenin ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.6.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.17’de sunulmaktadır.

Tablo 4.17. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	91.58	4945.50	3460.500	.140
Zonguldak	148	105.12	15557.50		

*p<.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=91.58) ve Zonguldak illerinde (X=105.12) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3460.500; p=.140) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutunda Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.1.6.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.18 Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ETDÖ Temelli program değerlendirmesinde ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	106.26	19339.00	954.000	.000	-0.25
Lisansüstü	20	58.20	1164.00			

*p<.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ETDÖ temelli program değerlendirmesindeki ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin ($X=106.26$), lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($X=58.20$) anlamlı düzeyde ($U=954.000$; $p=.000$; $r=-0.25$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ETDÖ temelli program değerlendirmenin ‘Ölçme-Değerlendirme’ alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2. Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim İngilizce programının cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre, önce genel olarak sonrasında bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme, özerklik, sözel aktarım, çoklu ortam ve üst bilişsel düşünme faktörlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Ortaöğretim İngilizce Programında Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.19’da sunulmaktadır.

Tablo 4.19. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	155	105.75	16390.50	2984.500	.060
Erkek	47	87.50	4112.50		

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme puanlarında kadın (X=105.75) ve erkek İngilizce öğretmenlerinin (X=87.50) görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=2984.500; p=.060) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.1.2. Şehir Değişkenine Göre Bulgular

Araştırmada, ‘Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	96.39	5205.00	3720.000	.451
Zonguldak	148	103.36	15298.00		

*p<.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme puanlarında Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın ili

($X=96.39$) ve Zonguldak ilinde ($X=103.36$) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde ($U=3720.000$; $p=.451$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme açısından Bartın ve Zonguldak'ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Araştırmada, 'Ortaöğretim İngilizce Programının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.21'de sunulmaktadır.

Tablo 4.21. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	103.99	18926.50	1366.500	.066
Lisansüstü	20	78.83	1576.50		

* $p<.05$

Tablo 4.21 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme puanlarında lisans mezunu öğretmenler ($X=103.99$) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($X=78.83$) görüşleri arasında anlamlı düzeyde ($U=1366.500$; $p=.066$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde Bilgi Aktarımı Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde 'Bilgi Aktarımı' alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde 'Bilgi Aktarımı' alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği "Mann-Whitney U Testi" ile incelenmiştir.

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede bilgi aktarımı ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	106.36	16486.00	2889.000	.023	-0.16
Erkek	47	85.47	4017.00			

*p<.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanlarının (X=106.36), erkek öğretmenlerin (X=85.47) puanlarından anlamlı düzeyde (U=2889.000; p=.023; r=-0.16) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutu açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2.2.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede bilgi aktarımı ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.23’de sunulmaktadır.

Tablo 4.23. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	96.82	5228.50	3743.500	.466
Zonguldak	148	103.21	15274.50		

*p<.05

Tablo 4.23 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın ($X=96.82$) ve Zonguldak illerinde ($X=103.21$) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde ($U=3743.500$; $p=.466$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede bilgi aktarımı ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.24’de sunulmaktadır.

Tablo 4.24. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Lisans	182	104.02	18932.00	1361.000	.049	-0.14
Lisansüstü	20	78.55	1571.00			

* $p<.05$

Tablo 4.24 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ($X=104.02$), lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($X=78.55$) anlamlı düzeyde ($U=1361.000$; $p=.049$; $r=-0.14$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Bilgi Aktarımı’ alt boyutu açısından lisans mezunu öğretmenlerin çok zayıf düzeyde de olsa daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Yansıtıcı Düşünme Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve

öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede yansıtıcı düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.25’de sunulmaktadır.

Tablo 4.25. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	106.95(X)	16576.50	2798.500	.011	-0.18
Erkek	47	83.54	3926.50			

*p<.05

Tablo 4.25 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanlarının (X=106.95), erkek öğretmenlerden (X=83.54) anlamlı düzeyde (U=2798.500; p=.011; r=-0.18) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutu açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2.3.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede yansıtıcı düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.26’da sunulmaktadır.

Tablo 4.26. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	97.06	5241.00	3756.000	.489
Zonguldak	148	103.12	15262.00		

*p<.05

Tablo 4.26 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=97.06) ve Zonguldak illerinde (X=103.12) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3756.000; p=.489) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede yansıtıcı düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.27’de sunulmaktadır.

Tablo 4.27. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	103.24	18790.50	1502.500	.175
Lisansüstü	20	85.63	1712.50		

*p<.05

Tablo 4.27 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans (X=103.24) ve lisansüstü mezunu (X=85.63) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=1502.500; p=.175) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı

Öğretmenin ‘Yansıtıcı Düşünme’ alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.4. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde Özerklik Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde ‘Özerklik’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimde ‘Özerklik’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretimde özerklik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.28’de sunulmaktadır.

Tablo 4.28. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimdeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	155	105.30	16321.50	3053.500	.085
Erkek	47	88.97	4181.50		

*p<.05

Tablo 4.28 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimdeki ‘Özerklik’ alt boyutuna ait puanlarda kadın (X=105.30) ve erkek İngilizce öğretmenleri (X=88.97) arasında anlamlı düzeyde (U=3053.500; p=.085) bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, ‘Özerklik’ alt boyutu açısından kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.4.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede özerklik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.29’da sunulmaktadır.

Tablo 4.29. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	97.66	5273.50	3788.500	.562
Zonguldak	148	102.90	15229.50		

*p<.05

Tablo 4.29 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna ait puanlarda Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=97.66) ve Zonguldak illerinde (X=102.90) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3788.500; p=.562) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Özerklik’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede özerklik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.30’da sunulmaktadır.

Tablo 4.30. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	103.67	18868.00	1425.000	.102
Lisansüstü	20	81.75	1635.00		

*p<.05

Tablo 4.30 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Özerklik’ alt boyutuna ait puanlarda lisans mezunu ($X=103.67$) ve lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenlerinin ($X=81.75$) arasında anlamlı düzeyde ($U=1425.000$; $p=.102$) bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, ‘Özerklik’ alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.5. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Sözel Aktarım Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.2.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede sözel aktarım ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.31’de sunulmaktadır.

Tablo 4.31. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	155	103.87	16099.50	3275.500	.254
Erkek	47	93.69	4403.50		

* $p<.05$

Tablo 4.31 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutunda kadın ($X=103.87$) ve erkek ($X=93.69$) İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı düzeyde ($U=3275.500$; $p=.254$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.5.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede sözel aktarım ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehir göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.32’de sunulmaktadır.

Tablo 4.32. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretilmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	106.48	5750.00	3727.000	.424
Zonguldak	148	99.68	14753.00		

*p<.05

Tablo 4.32 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretilmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna ait puanlarda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=99.68) ve Zonguldak (X=106.48) illerinde görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3727.000; p=.424) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretilmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.5.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretilmede sözel aktarım ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.33’de sunulmaktadır.

Tablo 4.33. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretilmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	103.32	18805.00	1488.000	.144
Lisansüstü	20	84.90	1698.00		

*p<.05

Tablo 4.33 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Sözel Aktarım’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu ($X=103.32$) ve lisansüstü mezunu ($X=84.90$) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde ($U=1488.000$; $p=.144$) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.6. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Çoklu Ortam Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Çoklu Ortam’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Sözel Aktarım’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.2.6.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede çoklu ortam ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.34 ’de sunulmaktadır.

Tablo 4.34. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p	r
Kadın	155	105.90	16414.50	2960.500	.045	-0.14
Erkek	47	86.99	4088.50			

* $p<.05$

Tablo 4.34 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin ($X=105.90$), erkek öğretmenlerin ($X=86.99$) puanlarından anlamlı düzeyde ($U=2960.500$; $p=.045$; $r=-0.14$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Çoklu Ortam’ alt boyutu açısından kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok zayıf düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2.6.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede çoklu ortam ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.35’de sunulmaktadır.

Tablo 4.35. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	100.89	5448.00	3963.000	.926
Zonguldak	148	101.72	15055.00		

*p<.05

Tablo 4.35 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna ait puanlarda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=100.89) ve Zonguldak (X=101.72) illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=3963.000; p=.926) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Çoklu Ortam’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.6.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede çoklu ortam ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.36’da sunulmaktadır.

Tablo 4.36. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	102.62	18677.50	1615.500	.396
Lisansüstü	20	91.28	1825.50		

*p<.05

Tablo 4.36 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Çoklu Ortam’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu (X=102.62) ve lisansüstü mezunu (X=91.28) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=1615.500; p=.396) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Çoklu Ortam’ alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.7. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede Üst Bilişsel Düşünme Ögesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmede ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutu ile elde ettikleri puanların cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

4.2.7.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede üst bilişsel düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.37’de sunulmaktadır.

Tablo 4.37. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	155	104.80	16243.50	3131.500	.115
Erkek	47	90.63	4259.50		

*p<.05

Tablo 4.37 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutunda kadın (X=104.80) ve erkek (X=90.63) İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=3131.500; p=.115) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.2.7.2. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede üst bilişsel düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşanan şehre göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.38’de sunulmaktadır.

Tablo 4.38. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Şehir Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Şehir	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Bartın	54	98.56	5322.50	3837.500	.641
Zonguldak	148	102.57	15180.50		

*p<.05

Tablo 4.38 incelendiğinde, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna ait puanlarda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından Bartın (X=98.56) ve Zonguldak (X=102.57) illerinde görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı düzeyde (U=3837.500; p=.641) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutu açısından Bartın ve Zonguldak’ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer puanlama yaptığını göstermektedir.

4.2.7.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ‘Evrensel tasarıma dayalı öğretmede üst bilişsel düşünme ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara yönelik sonuçlar tablo 4.39’da sunulmaktadır.

Tablo 4.39. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna yönelik Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması(X)	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	182	103.46	18830.50	1462.500	.119
Lisansüstü	20	83.63	1672.50		

*p<.05

Tablo 4.39 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmedeki ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutuna ait görüşleri açısından lisans mezunu öğretmenler (X=103.46) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin (X=83.63) görüşleri arasında anlamlı düzeyde (U=1462.500; p=.119) bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmenin ‘Üst Bilişsel Düşünme’ alt boyutu açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarını göstermektedir.

4.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenmenin İlkelerini Göz Önünde Bulundurma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinin bulguları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Elde edilen nitel bulgular, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde Evrensel Tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini göz önünde bulundurma durumlarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen cevapların 4 kategori ve kategorilerin 8 alt kategoriye ayrılmasıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Derse Katılım Sağlama İle İlgili Bulgular

Görüşme yapılan ortaöğretim İngilizce öğretmenleri derslerine katılımı sağlamak için öncelikle soru-cevap (n=7), ilgi çekme (n=6), ısınma (warm-up) aktiviteleri (n=4), değişik

etkinlikler (n=3), oyunlaştırma (n=1), işlevselliği gösterme(n=1) gibi etkinlikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Derslere öğrencilerin katılımını sağlama ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

‘Öncelikle onlara dersin başında ilginç sorular sorup dikkatlerini çekerim. Herkese söz hakkı veririm. Öğrencilerin derslerden beklentileri farklı olabiliyor. Olabildiğince 4 beceriyi içeren ders oluştururum ki herkesin dikkatini çekecek bir şeyler olsun.’ (K2K1)

‘Önce sorularla warm up(ısınma) aktiviteleriyle, girişte bir heyecan uyandırmak lazım lise grubunda çalışıyorum ben, biraz memnuniyetsizlik var tabi çok ilgi çekmeniz lazım önce, konunun ünitenin durumuna göre önce bir warm up aktiviteleriyle soru cevap yapıyoruz onlarla.’ (K5K4)

‘Öğrenme motivasyonunu yükselten başarıyı artıran ve aslında oyun oynuyormuş hissi veren öğrencilere ve artık iş dünyasında da performansı arttırmak için sıkça kullanılan bir taktik bu, dolayısıyla motivasyonu arttırmak için oyunlaştırmayı çok fazla kullanıyorum.’ (K8K6)

Öğretmenlerin derse katılım sağlama ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ders başlangıcında ilgi çekme ve ısındırma çalışmaları yaptıkları, ayrıca dersin önemini işlevselliğini belirterek ve farklı aktivitelerle donatarak katılımı sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

4.3.2. Öğrenme-Öğretme Ortamı Oluşturma İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını oluştururken nelere dikkat ettiğine yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde teknoloji (n=4) başta olmak üzere, internet (n=2), web (n=2), akıllı tahta (n=2) gibi öğrencilerin güncel olarak yararlandığı ve kullandığı hususlara dikkat edildiği; materyal (n=3), pano (n=2) ve eğlence (n=2) gibi onları aktif tutan öğelere de yer verilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Farklı ifadelerle de olsa sınıfın atmosferi (n=1), uyumu (n=1), enerjisi (n=1), rahat (n=1), güven veren (n=1),

eğlenceli (n=1), bol aktiviteli (n=1), yer değişikliği (n=1) yapılabilen olması gibi öğrencilerin kendilerini iyi hissedebilecekleri ortamlar hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme-öğretme ortamı oluşturma ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'Yani o günkü konum ve etkinliklerime uygun donanım vs. uygun mu? Onlara bakarım yani internet gerekliyse ya da çocukların ulaşması gereken bir araç gereç varsa bunun temininden daha önce haberdar ederim ya onları ya da kendi imkanlarım dolayısıyla getiririm bazen biz işte her türlü teknoloji kullanıyoruz.' (K7K5)

'Ortamın eğlenceli, öğretici ve bilgilendirici olmasına dikkat ederim. Özellikle öğrencilerin aktif olarak katılacakları ders planları hazırlarım. Son dönemlerde dijital öğrenme, web 2 araçları ve teknolojiyi de daha çok derslerime dahil etmeye çalışmaktayım.' (K3K2)

'Herkesin rahatlıkla sorular sorabileceği rahat bir ortam oluştururum öğrencilerin cevaplarını sabırla dinlerim bu onlara güven verir katılımı artırır. Her bireyin farklı alanlarda yeteneği olduğunu bildiğimden kişilerin alanlarına göre ortamlar oluştururum.' (K2K1)

'Önceki çalıştığım okullarda bu dil laboratuvarı olayını ben hala destekliyorum çok önemli bence ama onun yerine artık sınıfa materyal götürüyorum yani gittiğim sınıflara. O ünitelerle alakalı film mi CD'ler DVD'ler vardı o konuyla alakalı onları, kitapla alakalı bir konu varsa mesela en son geçtiğimiz hafta Harry Potter kitapları götürdüm, afişler panolar yapıyoruz yine akıllı tahtadan internetten yararlanıyoruz ama laboratuvarımız yok maalesef.' (K5K4)

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamı oluşturma ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, çoğunluğun güncel teknolojik araç ve gereçlerden aktif olarak yararlandığı; sınıf ortamlarında öğrencilerin rahat ve aktif bir şekilde değişik materyallerle etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

4.3.3. Dersin Devamlılığı-İlginin Sürmesi İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi için neler yaptığını yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde ilk olarak aktivite/etkinlik (n=6), soru (n=5), oyun (n=3), video (n=3) gibi dikkat çekici öğelerle ilginin sağlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma parçası (n=1), web 2.0 araçları (n=1), kelime bulutu (n=1), şarkı (n=1), konuşma/sohbet (n=1) gibi çeşitli yöntem ve etkinliklerle öğretmenler derse ilginin sürmesini sağlamak için çaba gösterdiği belirlenmiştir.

Dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

‘Açıkçası değişik aktivitelerden yararlanmaya çalışıyorum çünkü çok çabuk dediğim gibi lise grubu hemen dikkati dağılan bir grup web 2.0 araçları var hemen ünite ile alakalı konu ile alakalı öyle işte bir kelime bulutu yaptırıyoruz.’ (K5K4)

‘Öğrenciler dikkatlerini belli bir süre derse verebilirler. Yorucu bir aktiviteden sonra ilgilerini kaybettiklerini hissedersen bir oyunla dersi sürdürürüm.’ (K3K2)

‘Genellikle işte geniş zaman işlediysem lise 1lerde nerde kullanılır nasılı, cümle cümle gramer olarak görmesin de gerçek hayat bağlantısını görsün diye videolar çok açarım. İşte şarkıları çok açarım, özellikle British council dan videolar indirip ondan dinletirim yani daha çok native speakerla başbaşa kalmalarını sağlamak için bir şeyler yapmaya çalışıyorum sınıfta.’ (K4K3)

Öğretmenlerin dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, genel olarak öğretmenler günümüz öğrencilerinin çok çabuk dikkati dağılıp sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple de değişik etkinlik/aktiviteler ve çeşitli materyal ve yöntemlerle derse olan ilginin devamını sağlamaya çabaladıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.4. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının kendilerine ne ifade ettiğine yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde en çok öğrenmede farklılık (n=6),

destek olma (n=5), grup çalışması (n=4), mülteci öğrenciler(n=4), farklı yöntemler (n=2) öne çıkan öğeler olmuştur. Ayrıca öğretmenler bireysel farklılıklara yönelik olarak akıllı tahta (n=1), portatif klavye (n=1), sözlük (n=1), büyük puntolu kağıt (n=1) gibi bazı materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının kendilerine ne ifade ettiği ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'Mülteci öğrencilerimiz Irak'tan gelen var din olarak değil de dil ve ırk olarak farklı öğrencilerim var. Onların İngilizce yatkınlıkları oldukça var. Bir gözü hiç görmeyen, diğeri de az gören bir öğrencim var, akademik başarısı da oldukça çok yüksek. Bunun için ön sırada oturtuyoruz, büyük puntolu kağıtlar veriyoruz. Zihinsel olarak da kaynaştırılmış öğrencilerimiz var, onlar için BEP (bireysel eğitim programları) var. Zümremle birlikte onların belli saatlerde ders dışında alınıp dersler veriliyor fakat İngilizceden muaflar onlar yani akademik olarak karneye bir yansıması yok ama İngilizce için de bireysel eğitim programı uyguluyoruz onlara da özel olarak o dersi de alıyorlar.' (K5K4)

'Konuyu bir kere anlattığınızda bir kerede anlayan çocuk ya da görsellerle süsleyince görselle anlayabilen çocuk olayı çabuk kaparken diğeri uygulamalı yazmalı yapmak istiyor o yüzden de biliyorsunuz ki metotları kullanmamız gerekiyor çoğu metodu öğrenciyi tanıdığımızda kişiye yönelik de kullanabiliyorsunuz; bazısına soruyu görselli hazırlarken bazısına direkt sorabiliyoruz, bazısına daha bireysel soru sorarken bazısına daha genel bir soru hazırlayabiliyoruz.' (K6E2)

'Tabii biz beceri olarak gittiğimiz için genelde hani bazı öğrencilerin konuşma becerisi son derece sonuçta özgüveni olan öğrenciler olduğu zaman konuşma becerilerinde daha iyi şeyler yapabilen bazısına bakıyorsunuz hiç konuşamıyor ama bir kompozisyon yazıyor bana inanılmaz. Dolayısıyla onların hepsini bir dengelemeye çalışmaya çalışıyoruz tabii ki yani 4 saatte ne kadar olabilirse.' (K8K6)

Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında görüş bildirirken kalabalık sınıflarda bu farklılıklara özen göstermede biraz zorlandıklarını da ifade etmişlerdir:

'Her öğrencinin öğrenme hızı ve şekli farklı. Az mevcutlu sınıflarda öğretmenler olarak işimiz biraz daha kolay. Ancak kalabalık sınıflarda bu konuda biraz daha zorlanıyoruz.' (K3K2)

'Bize çok şey ifade ediyor da o ifadeyi verilen zamanda ve o kalabalıkta maalesef gereceğe dönüştürmek zor. Her öğrencinin öğrenme şekli farklıdır.' (K4K3)

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının kendilerine ne ifade ettiği ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme, dil, ırk, zeka türü, seviye gibi farklılıklarına yönelik olarak çeşitli grup ya da bireysel çalışmalar ve araç-gereçlerle destek sağlamaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

4.3.5. Bireysel Farklılıklara Yönelik Çalışmalar İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik çalışmalarına dair soruya verilen cevaplar incelendiğinde farklı faaliyet/aktivite (n=5), görsel (n=3), farklı metot (n=2), oyun (n=2), konuşma (n=2), yazma (n=1), işitsel (n=1), proje (n=1) gibi ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik çalışmaları ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'Örneğin sınıfta tabu oyununu oynuyoruz speaking dersinde konuşma yeteneği olanlara fırsat sunabilmek diğerlerini de güdüleyebilmek için. Akıllı tahtadan kelime oyunları oynuyoruz görsel zekâ alanına hitap edebilmesi için. İngilizce şarkılara ilgi duyan öğrenciler bir şarki sözlerini incelerken kendini daha özgüvenli hissediyor. Bu ve benzeri çalışmalarla sınıf ortamını heyecanlı hale getirmeye çalışıyorum.' (K2K1)

'Her derste farklı öğrenme şekillerine hitap eden aktiviteler hazırlarım. Görsel, işitsel bazen öğrencilerin yaparak ya da tasarlayarak öğreneceği aktiviteler. Oyunlaştırma da zaman zaman kullandığım bir yöntem.' (K3K2)

'Bir metotla bir konuyu anlattıysam hemen farklı metotla bir daha aynısını tekrarını yani belki aynı konuyu dört beş kere anlatıyoruz ama farklı farklı metotları kullanarak anlatıyoruz. O arada her öğrenci hangisini alabiliyorsa onu alıyor.'(K4K3)

'Çok resim becerisi olan öğrenci için mutlaka yazma varsa onun yanına bir görsel olarak ta bir şey koymaya çalışıyoruz.'(K8K6)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik çalışmaları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde farklı öğrenme hızlarında, zeka türlerinde olan öğrencilerle birlikte çok çeşitli aktiviteler, metotlar ve materyaller eşliğinde öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak öğrenmelerine yardım etmeye çalıştıkları sonucuna varılmaktadır.

4.3.6. Bireysel Farklılıkları Olan Öğrencilerin Derse Katılımı İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yapıldığına dair soruya verilen cevaplar incelendiğinde özel ilgi (n=4), bire bir anlatım (n=3), farklı aktiviteler/uygulamalar (n=3), görsel (n=1), müzik (n=1) gibi ifadeler belirlenmiştir.

Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yapıldığı ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'Öğrencileri iyi tanımak önemli bu noktada. Onları tanıdıktan sonra ve yeteneklerini, ilgi alanlarını keşfettikten sonra onlara yönelik çalışmalar hazırlarım.'(K3K2)

'Geride kalan öğrenciyi hemen alıp birebir onun anlayacağı şekilde birebir anlatmaya çalışıyorum. Boş derslerimiz beden dersi denk geldiyse hemen alıyorum 3 öğrenciyi orada anlatmaya çalışıyorum o şekilde bireysel destelerle arayı kapatmaya çalışıyorum.'(K4K3)

'Fiziksel olarak olanlarda hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz. Diğeri (Bep öğrencisi) benim dersim 5 saat 9.sınıflara haftada, benim dersimin 2 saati o öğrenciye zümreme gidiyor işte birebir İngilizce eğitim alabilmek için. Diğer zamanlarda benimle de diğer öğrencilerimle de tak

tak yapamıyor ama onun yapabileceği şeylere kaldırıyorum; eşleştirme daha görsel şeyler motive etmek amacıyla.' (K5K4)

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yapıldığı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak öğrenciye özel ilgi gösterip, birebir derslerle destek verdikleri; ayrıca görsel, işitsel farklı farklı etkinliklerle bireysel farklılıkları olan öğrencilerin de katılımlarını üst düzeye çıkarmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

4.3.7. Bireysel Farklılıklara Yönelik Materyal Kullanımı İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanımına ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde akıllı tahta (n=5), görsel (n=4), oyun (n=3), sınav (n=3), çalışma kâğıdı (n=2), poster (n=2), video (n=2) ve online (n=2) ifadeleri en göze çarpanlarıdır. Bu ifadeler harici kelime kartları (n=1), web 2.0 araçları (n=1), youtube (n=1), büyük puntolu kağıtlar (n=1), slayt (n=1), programlar (n=1), kitap (n=1) ve kâğıt kalem boyalar (n=1) gibi farklı bazı materyal kullanımları da ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanımı ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

'Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin hepsine ulaşabilmek amacıyla film belgesel kesitleri izletiyorum. Youtubedan konuyla ilgili videolar işitsel görsel zeka, kelime kartları sözel zeka için, akıllı tahta kinestetik zeka için, flaş oyunlar, posterler ile görsel zekaya hitap eden çalışmalar yapıyorum.' (K2K1)

'Büyük puntolarla verilen kağıtlar var. Yabancı öğrencilerle çok uygulama yapamıyorum çünkü 9.sınıflar hariç 2 saat diğerleri imam hatip lisesi olduğu için ama işte sınavdan önce onlara ders materyali ekstra test alıştırma takviyesi veriyoruz. Ama akıllı tahta işimizi çok kolaylaştırdı, onunla destekliyoruz görsel olarak, programlar var işte oradan işlemeye çalışıyoruz.' (K5K4)

‘Şu an internet ve akıllı tahtalar bizim için yabancı dil eğitiminde oldukça elverişli. Genellikle oradan faydalaniyorum materyal kullanımında. Ama bazen de dediğim gibi o kağıt kalem boyalarda çok hoşlarına gidiyor.’ (K7K5)

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilere yönelik materyal kullanımı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel farklılıkları her zaman akılda tutarak öğretim esnasında alternatif materyallerle öğrencilere destek sağlamaya çalıştığı belirlenmiştir.

4.3.8. Öğrenme Güçlüğü veya Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Çalışmalar İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde birlikte/birebir çalışma (n=5), daha kolay (n=3), destek (n=3), temel (n=2) ve proje (n=2) kelimeleri öne çıkmaktadır.

Kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin görüş belirten öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

‘Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için sınıf geneline göre daha basit çalışmalar yapıyorum. Sınavlarını da diğer öğrencilerinkinden daha kolay hazırlıyorum. Üstün yetenekli öğrencilerim içinse eğer İngilizce dersine ilgisi varsa ve benden yardım isterse seviyesine göre ders haricinde birlikte çalışmalar yapıyoruz.’ (K3K2)

‘Kaynaştırmaların planı farklı yani 10.sınıfsa 10.sınıf konusu tamamen veremiyoruz onlara daha çok temel bilgiler, işte adını söylesin, yaşını söylesin, sayı saymayı bilsin yani temel becerileri kazandırabiliyoruz. Listening, speaking o skills konusunda da onlara daha basit düzeylerde etkinlikler verebiliyoruz.’ (K5K4)

‘Üstün yetenekli öğrenciler de işte e-Twinning projelerine dahil oluyorlar ya da bazen projemiz olmasa bile onlara upper intermediate ilgisini çekebilecek konuda ilgi alanına göre bazısı uzaya ilgi duyuyor ona göre hemen internetten dokümanlar indirip okuma parçalarını popular science okumasını istiyoruz mesela.’ (K6E2)

Öğretmenlerin kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerden çok öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sayı itibarı ile fazla olduğu ve onlar için de genel olarak öğretmenlerin birebir çalışmalar yaparak destek verdiği söylenebilir. Bunun haricinde üstün yetenekliler için de film, müzik ve okuma parçaları gibi ekstra çalışmalar önerdikleri söylenebilir.

4.3.9. Öğrencilerin Öz Düzenleme, Öz Denetim ve Gelişimleri İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri hakkında düşünce ve uygulamalarına yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde görev (n=10), proje (n=9), sorumluluk (n=7), oyun/skeç (n=6) başta olmak üzere, grup çalışması (n=4), sergi (n=4), toplantı (n=3), organize olmak (n=3), plan (n=2), farkındalık (n=3) ve karar alma (n=2) gibi öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendi özelliklerini ortaya çıkarmada ve onları hayata hazırlamada öne çıkan özellikleri bu şekilde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri hakkında düşünce ve uygulamalarına ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'Sorumluluk almaları dil için hayatta kullanmaları çok önemli kullanmadığı sürece havada kalıyor. O yüzden ben e-Twinning projeleri yapıyorum. Elimden geldiğince yani oraya kayıtlı olarak 3-5 öğrenci girsem bile tüm sınıfı dahil etmeye çalışıyorum. 2 yıldır projelerime çok mutlu olarak devam ediyor öğrencilerim de ben de mutluyum. E-Twinning projeleri çok katkı sağladı, sorumluluk alıyorlar, organize oluyorlar, birlikte ekstra toplantılarımız oluyor, çocuklar kendilerini farklı ve özel hissettiler.' (K5K4)

'Tiyatro eserini canlandırmalarını -1 hafta süre veriyoruz bazen 2 hafta- o oyunun ya da işte gidişatına göre makyajından tutun kıyafetine kadar özgür bırakıyorduk. Sınıflar çünkü ayrı ve bağımsız olduğu için orada onları bir kere organize ederek kendileri yaratıp kendileri destekliyorlardı.' (K6E2)

'Sergi düzenleme ve bilim sergisine benzeyen bir Tübitak gibi bir şey yapmamız gerektiğini söylemiştim. Ve onlar tabii sevindiler. Planlarını projelerini yaptılar. Onlara şey dedim.

Sizin bir gurubunuz var. Bence gurubunuzu işte adlandırın. Görevlendirin. Gurupta karar alın. Böyle kocaman bir organizasyonu yürütebildik. '(K7K5)

Öğretmenlerin, öğrencilerinin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri hakkında düşünce ve uygulamalarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere çeşitli görev ve sorumluluklar vererek onların toplantılar düzenleyerek plan yapma, organize olma, karar alma gibi becerilerini geliştirmeye çalışmakta olduğu göze çarpmaktadır. Kısacası, öğretmenler öğrencileri hayata hazırlamak için onların öz becerilerine yönelmekte ve destek olmaktadır.

4.3.10. Öğrencilerin Öğrenmelerini Kullanmaları İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin öğrenmelerini kullanmalarına ilişkin soruya çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en başta proje (n=13), e-Twinning (n=4), video (n=4), ödev (n=4), film (n=3), bağ kurma (n=3), yurt dışı (n=2), speaking (n=3), writing (n=3), listening (n=2), reading (n=2), pekiştirme (n=2) ve Erasmus (n=2) kelimeleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini kullanmaları ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

'İngilizce öğretmeni olduğum için öğrendikleri dili kullanabilecekleri ortamlar oluşturmaya gayret ederim. Erasmus+ projelerine katılarak öğrencilerimi yurt dışına götürürüm. E-Twinning projeleri düzenlerim. '(K3K2)

'Mutlaka gerçek yaşam film izlemelerini sağlamaya çalışıyorum, film isimleri veriyorum, bunlar mutlaka izlenecek şekilde ve bu sayede gerçek hayatla bir bağlantı kurmalarını sağlamaya çalışıyoruz İngilizce namına. '(K4K3)

'Speaking aktivitelerimiz var ben daha çok diyalogla çalışıyorum. Reading yapıyoruz onda sıkıntı yok ama diyalogda daha çok konuşabiliyorlar. Önce var olan kitaptaki etkinliği okuyoruz telaffuzları gelişsin diye. Ondan sonra biz bunu nasıl çevirebiliriz kendimize uyarlayalım yani yer yön tarif olayı varsa hemen kendi okulumuza yakın bir şey yapalım diyoruz. Bizim için speaking ve writing önemli. Writing zorluyor ama onu da kendimize

uyarlıyoruz atıyorum aileyle ilgili bir paragrafımız var kendi ailesiyle ilgili yazıyorlar o şekilde. '(K5K4)

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini kullanmaları ile ilgili görüşlerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin öğrendiği bilgileri pekiştirmelerini sağlamak için İngilizce 4 dil becerisi olan konuşma, yazma, dinleme, okuma gibi etkinliklerle öğrenmelerini pratiğe dökmelerini istedikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca e-Twinning ve Erasmus gibi yurtdışı projelerle öğrencilere hem yurtdışı tecrübesi hem de yabancı dili kullanma imkanı sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu projeler sayesinde öğrencilerin öğrendikleri dilde birçok uygulama ve araştırma yapma, farklı kültürlerle bağlantı kurma ve kendilerini geliştirme imkanı sağladıkları da söylenebilir.

4.3.11. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan yöntemlere yönelik soruya verilen cevapları incelendiğinde sınav (n=18), dinleme/speaking (n=14), konuşma/speaking (n=10), okuma/reading (n=7), quiz (n=6), kahoot (n=5), yazma/writing (n=4), performans (n=4), gramer (n=4), sunum (n=2), kelime çalışmaları (n=1), gözlem (n=1) ve soru-cevap (n=1) ifadeleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'Listening, reading, speaking, writing, onun yanı sıra grammer şeklinde, listening sınavlarını sınavın başında yapıyorum gramer, reading sınavını sonra kendileri yapıyorlar. Başka bir derste de speaking sınavını uyguluyorum. Bir de performans veriyoruz, notları var, konular veriyorum, herkes istediğini seçiyor işlediğimiz ünitelerden. '(K5K4)

'Ölçme ve değerlendirmede yazılılar, testler, quizler ve bazen de web 2 araçlarından Kahoot u kullanırım. '(K3K2)

'Bu yıl bir dönem boyunca her hafta mutlaka bir quizleri oldu öğrendikleri konu üzerine ne öğrendilerse hemen mutlaka ara quizimizi yaptık. Kelime çalışmaları yapıyorum sınıfta

kelimeleri ne kadar öğrenebilmişler listeleme şeklinde bazen oluyor. Kahoot çok kullanıyorum.’(K4K3)

Öğretmenlerin derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan yöntemlere yönelik soruya verilen cevapları incelendiğinde genellikle sınav uygulamaları yaptıkları ve bu uygulamaların içeriğinde gramer, konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini kullandıkları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin performansını yüksek tutmak amacı güden öğretmenlerin de sürekli bir şekilde quiz denilen kısa anlık sınavlar uyguladığı belirlenmiştir. Ayrıca web 2.0 araçlarından kahootun da yine ölçme değerlendirme sürecine dahil edildiği gözlemlenmiştir. Bununla beraber her öğretmenin gözlem, soru-cevap, açık uçlu sorular, doğru-yanlış bulma gibi farklı bireysel uygulamalar yaparak öğrencilerinin performanslarını ölçüp değerlendirdikleri de söylenebilir.

4.3.12. Bireysel Farklılıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıtma İle İlgili Bulgular

Bireysel farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtıldığına yönelik soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde sınav (n=20), ödev (n=7), performans (n=6), kriter (n=5), ölçek (n=4), beceri (n=4), çaba (n=2) ve stres (n=2) gibi ifadelerin yanı sıra gözlem (n=1), sözlü notu (n=1), soru cevap (n=1) ve büyük puntolu kağıt (n=1) ifadeler de belirtilmiştir.

Bireysel farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtıldığına ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

‘O fiziksel engelli öğrencimiz için ekstra büyük puntolu kağıt veriliyor. Diğer kaynaştırma öğrencilerimiz içinse farklı bir sınav uygulanıyor. Onların planına göre ne anlatılmışsa oralardan soruluyor zaten onların da bir not şeyi var çocuk 50 almalı 50yi geçmeli, değerlendirme kriteri var. Bunlardan başka ölçeklerimiz var, dili telaffuz bakımından kullanabiliyor mu, gramer bakımından kullanabiliyor mu ölçeklerimiz var, öğrenciler soruyor zaten nereden aldım diye.’(K5K4)

‘Performans ödevleri vardı. Sunum yaptılar, poster hazırladılar. Onun üzerinde sunum yaptılar İngilizce. Sonra tabii ki çok güzel, çok farklı yapanlar var. Bilgisayarda

hazırlayanlar var. Elle yazanlar var. Değişik değişik şekilde anlatmış yani mevzuu. Konu aynı ama farklı gidiş yolları var. Benim için herkesin kendi çaba ve gayretiyle kendi bilgisiyle bir ürün koyması değerliydi. O yüzden ona göre puanladım’(K7K5)

Öğretmenlerden bazıları bireysel farklılıklara yönelik ölçme değerlendirme nasıl zorluk yaşadıklarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

‘Bu biraz zor aslında. Çünkü bütün öğrencilere aynı sınavı hazırlamak zorundayız. Öğrenme güçlüğü teşhis edilmiş ya da kaynaştırma öğrenciler dışında) Ancak performans notu verirken bunu göz önüne alırım.’(K3K4)

‘Çocuk belki yazılıda yapamıyor ama çabasını görüyorsunuz, uğraşıyor, derse katılımı sürekli iyi motive halde, sınavda belki aksilikler olur hasta olur, aklına bir şey takılır, süre yetmez, stres yapar...onları değerlendirmemiz için daha çok sözlü notlarıyla, ders içi performans ya da ekstra ödevlendirme hani şu konuyu araştır şunu yap şeklinde ekstra görevlendirmelerle eğer o motive hali varsa onu biraz daha artırmak için emekleri boşa gitmesin diye uğraşıyoruz.’(K4K3)

Öğretmenlerin bireysel farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtıldığına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışmaları için belli kriter ve ölçeklerle standart değerlendirmeler yapmaları gerekliliğini ama gerekli gördükleri yerlerde performans, ödev, gözlem, sözlü notu gibi değerlendirmeler de yaptıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri için sistemlerinin farklı olduğunu onların belli kriterlere göre değerlendirildiklerini ve gerekli bulunan yerlerde büyük puntolu kağıt kullanımı, farklı sınav uygulamaları gibi yöntemlere de baş vurulduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, bireysel farklılıkların okullarda öğretmenler tarafından dikkatle takip edildiği ve her öğrencinin öğrenmesini sağlamak için öğrenciyi derse katılmada teşvik eden, öğrenme öğretme ortamını cazip kılan düzenlemelerle, dersin devamlılığı için çeşitli etkinlik ve dikkat çekici unsurlarla, farklı materyal kullanımlarıyla ve öğrencilerin farklılıklarını ölçme ve değerlendirme sürecine de dahil ederek ellerinden geldiğince çaba gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. ETDÖ, beyin temelli öğrenmeye dayandırılabilir. Bu çalışmada, evrensel tasarıma dayalı öğrenmede çeşitlilik içeren katılım, sunum, eylem ve ifade araçlarının kullanımı öne çıkmakta ve bu yönüyle Caine ve Caine'in (1991:79-87) beyin temelli öğrenme ilkelerinde belirttiği gibi bireysel farklılıklara hitap eden uygun ve çeşitli yöntem, teknik, materyal gibi öğelerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlanması açısından benzerlik göstermektedir. Erişti ve Akdeniz'in (2012:242) beyin temelli öğrenmede öğrencilerin bilgiyi içselleştirmek için huzurlu, güvenli ve rahat ortamlarda yoğun keşfetme süreçleri yaşamaları gerekliliğini belirtmesi, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Aşağıda araştırma verilerinden elde edilen nicel ve nitel bulgulara dair sonuçlar tartışılmıştır.

5.1.1. ETDÖ Temelli Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim İngilizce programının, cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği ve bu ölçeğe ait alt faktörlerin sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin görüşleri lehine anlamlı fark görülmüştür. Bunun anlamı ETDÖ temelli program değerlendirme açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğudur. Dean vd. (2017: 13) yaptıkları çalışmada kadınların erkeklere oranla çeşitlilik içeren katılım, sunum, ifade ve eylem araçlarını kullanmayı daha çok tercih ettiklerini; sınıf içi araç gereçlerini kullanmada daha aktif olduklarını ifade etmeleri bu sonucu desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin nitel görüşlerine bakıldığında da katılım, sunum, ifade ve eylem araçlarını kullanmaya yönelik ifadelerle rastlanmıştır. Bununla beraber, evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin uygulanması için eğitim alınması durumunda cinsiyet farkı olmaksızın öğrenim gören katılımcıların uygulamalarda gelişim gösterdiği çeşitli kaynaklarda yer almaktadır. Hromalik vd. (2021:8) çalışmalarında yükseköğretimde öğretim elemanı olan katılımcılarına verdikleri evrensel

tasarıma dayalı öğrenme uygulamaları eğitimi sonrasında, evrensel tasarıma dayalı öğrenme bilgisi ve uygulamasında anlamlı bir fark elde etmişlerdir.

ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği sonuçları şehir değişkenine göre incelendiğinde, uygulamanın yapıldığı Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu ETDÖ temelli program değerlendirme açısından Bartın ve Zonguldak'ta görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer görüşte olduğunu göstermektedir. Evrensel tasarıma dayalı öğrenmeye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bulunulan şehir ya da konumdan genel olarak bağımsız bir durum söz konusu olduğu, gerekli hazırlıklar, eğitim ve uygulamalar yapıldığı sürece evrensel tasarıma dayalı öğrenme uygulamalarının genel olarak başarıya ulaştığı söylenebilir. Almumen (2020: 12) Kuveyt'ten 5 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin evrensel tasarıma dayalı öğrenmeye ilişkin temel düzeyde bilgileri olmasına rağmen evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin tüm öğrencilere ulaşmada etkili olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma esnasında yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin yaşadıkları şehirden ziyade sınıf içi öğrenme-öğretme ortamlarını teknolojik alet ve sistemlerle donattıklarında, öğrencilerin kendilerini güvende, rahat, mutlu hissettikleri, bol ve eğlenceli aktiviteleri ortama taşıdıkları ve her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun araçların kullanıldığı kısacası evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerine uygun oluşturulan öğrenme-öğretme ortamlarında başarılı bir öğrenme sürecinin yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Smith (2008: 173) ETDÖ ilkelerinin ve teknolojilerinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını yüksek düzeyde artırdığını ifade etmektedir. Humber (2020: 144) sınıf içinde ETDÖ ilke ve stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişmesinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir.

ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeği sonuçları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerden lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bu bulgunun anlamı ETDÖ temelli program değerlendirme açısından lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlerden daha olumlu olduğudur. ETDÖ ilke ve stratejilerini programlara dahil edip gerçekleştirmek için öğretmenlerin sorumluluk, çaba, istek ve tabii ki etkinlikleri hazırlamak, dersi dizayn etmek için zamana ihtiyaçları olmaktadır. Nitel görüşmelerde öğretmenlerin ifadeleri de öğrencilerin ilgisini derse verebilmeleri ve katılımı sağlayıp sunumu gerçekleştirebilmek için çabalarını

göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan ve almakta olan öğretmenlerin bu ekstra zaman, çaba, istek ve sorumluluklarda daha az etkin olmaları tükenmişlik ile açıklanabilir. Tükenmişlik; iş ya da kişisel stres faktörüyle duygusal ve kişilerarası ilişkilerde yorgunluk, yetersizlik gibi hisler barındıran ve en önemlisi iş performansını düşüren uzun süreli kronik bir tepkidir (Maslach vd., 2001: 397). Büyükarıkan ve Büyükarıkan (2015: 16) yaptıkları çalışmalarında lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin tükenmişlik sorunu ile karşı karşıya kaldıklarına değinmeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

ETDÖ temelli eğitim programı değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri olan kazanım, materyal, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme faktörleri incelendiğinde, cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenleri için ölçeğin geneliyle aynı doğrultuda olduğu yani cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin daha olumlu olduğu, şehir değişkenine göre Zonguldak ve Bartın'da görev yapan öğretmenlerin benzer puanlama yaptığı ve öğrenim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü olanlardan daha olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir.

5.1.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim İngilizce programının evrensel tasarıma dayalı öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet, yaşanılan şehir ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun anlamı evrensel tasarıma dayalı öğretim açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer puanlama yaptığıdır. Evrensel tasarıma dayalı öğretim ölçeği maddeleri ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, evrensel tasarıma dayalı olarak öğretim yapılırken öğrencilerin derse başlamada, ders esnasında ve dersin sonunda hep odağa alınması ve öğretim için yapılması gerekenler ile ilgili maddelere yer verildiği görülmektedir. Batmaz Derer (2018)'in çalışmasında evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerinin kullanılmasının öğrencilerin farkındalıkları ve inançları üzerinde olumlu yönde etkileri bulunduğu ve öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri ve eğlenerek öğrendiklerinin belirtilmesi bu bulguya örnek teşkil etmektedir. Izzo vd. (2008) çalışmalarında evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerinin uygulandığı öğrencilerin, derse yönelik başarı ve tutumlarının arttığı ve ilgi, dikkat, öz düzenleme ve iş birliği gibi becerilerinde olumlu yönde bir etki olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları da incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin

benzer ifadelerle bireysel farklılıklara dikkat ederek derse başlangıçta ilgi çekme ve katılım sağlama, güncel teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanma, çeşitli yöntemler, stratejiler, etkinlikler ve alternatif materyaller yardımıyla öğretimi zenginleştirdiği, öğrencileri hayata hazırlamada öz becerilerini geliştirmek için çaba sarf ettiği, değerlendirmelerinde her ne kadar resmi uygulamalar yapmak mecburiyetinde de olsalar farklı ve çeşitli değerlendirme alternatifleri sağlamak için uğraştıkları belirlenmiştir. Çalışma esnasında görüşülen öğretmenlerin ifadeleri de derse başlangıçta ilgi çekme, katılım sağlama, güncel teknolojik araçları kullanma gibi alternatifler sundukları belirtilmektedir. Leichter (2010) öğretim elemanlarının sınıflarında ETDÖ tekniklerini uygulamasının öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkiler gösterdiği ve öğretmenler için de ilke ve prensiplerin uygulanmasının pratiklik sağlayacağını belirtmesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ortaöğretim İngilizce programının evrensel tasarıma dayalı öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri yaşanan şehir değişkenine göre incelendiğinde, çalışmanın yapıldığı Bartın ve Zonguldak illerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun anlamı evrensel tasarıma dayalı öğretim açısından Bartın ve Zonguldak'ta görev yapan öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarıdır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı ülke, şehir veya bölgelerde yapılan uygulamalarda ETDÖ ilke ve stratejilerinin uygulanması genel olarak olumlu etkiler ile sonuçlanmıştır. Saito-Kitanosako (2012) Japonya'da yaptığı çalışmada farklı bir eğitim kültürüne sahip olan sınıflarda evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerinin öğretmenler ve öğrenciler açısından etkilerini incelemiş ve çalışmanın sonucunda Japonya'nın değerleri ve kültürü açısından ETDÖ ilkelerinin kullanılmasının öğretim uygulamalarında mümkün olduğu ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına karşılık vermede olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenler, öğrencilere öğretilen konunun işlevselliğini belirtmenin önemini vurgulamışlardır. Al-Azawei vd. (2016: 46) evrensel tasarıma dayalı 12 araştırmayı inceledikleri meta analiz çalışmalarında en çok Amerika Birleşik Devletleri'nde sonrasında ise Kanada, Yunanistan, Singapur, Avustralya ve Brunei'de yapılmış çalışmaların olduğunu ve bu bağlamda evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin henüz çok fazla ülkede kullanılmaması nedeniyle tam evrenselliğe kavuşamamış olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı çalışmada, meta analiz yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında tüm çalışmaların öğrenci, öğretmen ve kurumların yararına sonuçlar aldığı belirlenmesi bu çalışmadaki sonuçla örtüşmektedir.

Ortaöğretim İngilizce programının evrensel tasarıma dayalı öğretmeye göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun anlamı, evrensel tasarıma dayalı öğretme açısından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer puanlama yaptıklarıdır. Evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeği içeriğine bakıldığında, öğrencilerin öğrenmesi için rehberlik eden, destek olan, çaba gösteren, evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin sunduğu çoklu strateji ve prensipleri kullanan, kendini ve öğrencileri sürekli güncelleyen, araç-gereçleri ve teknolojileri, kaynak ve bilgiyi doğru kullanan ve gerekli becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenlerin lisans veya lisansüstü fark etmeksizin bu özelliklere benzer şekilde sahip olduğu söylenebilir. Bu özellikler, öğretmenlik mesleğinin amacı ve işlevi ile temelde paralellik göstermekte ve lisans eğitiminde ele alınmaktadır. Çalışma esnasında görüşülen öğretmenler sürekli kendilerini, yöntem ve materyallerini güncellediklerini ifade etmeleri bu sonucu desteklemektedir. Gravel (2017) ilkokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada evrensel tasarıma dayalı öğrenme ile disipline yönelik bir temel oluşturmak, uygulamak ve geliştirmek için uzun bir süreçte görüşme, toplantı, gözlemlerle bir vaka çalışması yapmış ve sonucunda da öğretmenlerin önceden var olan uygulama ve inançlarının öğrenme üzerindeki etkisini keşfederek, öğretmen gelişimine ve değişimine katkıda bulunduğunu tespit etmeleri bu bulguya destek niteliğindedir. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilke ve prensiplerinin eğitim uygulamalarında kullanımının geliştirilmesine yönelik çalışmalara da alan yazında sıkça rastlanmaktadır. Courey vd. (2013) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkelerini anlayıp ders planlarında uygulanabilmesi için eğitim vermiş ve çalışma sonunda ders planlarında büyük bir gelişme belirlemiştir. Craig vd. (2022) kişisel gelişim programı kapsamında evrensel tasarıma dayalı öğrenme uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlere eğitim vermişler ve bu eğitim sonrasında eğitim alan öğretmenlerin sınıflarında evrensel tasarıma dayalı öğrenme uygulamalarının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin alt faktörleri olan bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme, özerklik, sözel aktarım, çoklu ortam ve üst bilişsel düşünme faktörleri incelendiğinde, cinsiyet, yaşanan şehir ve öğrenim durumu değişkenleri için ölçeğin geneliyle aynı doğrultuda olduğu belirlenmiştir. Sadece cinsiyet değişkeni için evrensel tasarıma dayalı öğretme ölçeğinin bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme ve çoklu ortam öğelerine

ait puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgunun anlamı, bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme ve çoklu ortam açılarından kadın öğretmenlerin daha olumlu olduğudur. Yılmaz (2009: 119) öğretmenlerin değer tercihlerine yönelik olarak yaptığı çalışmasının sonucunda kadın öğretmenlerin yardımseverlik, evrensellik ve uyum değerlerine erkeklere göre daha çok önem gösterdiği sonucuna ulaşması ve Erdemir vd.'nin (2009: 104) öğretmen adayları ile eğitimde teknoloji kullanımı hakkında yaptıkları çalışmanın sonuçlarında zihin ve bilgi haritaları hazırlama, programlı öğretim materyali hazırlama ve öğretim materyalleri seçebilme ve hazırlayabilme konusunda kadın öğretmen adaylarının daha iyi oldukları sonucuna varmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca çalışmanın görüşme bölümünde kadın öğretmenlerin daha istekli, yardımcı olmaları ve verilen cevapların evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilke ve prensipleriyle genel olarak örtüşmesi de bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin görüşmelerdeki bazı ifadeleri de bilgi aktarımı, yansıtıcı düşünme ve çoklu ortam hakkında kadın öğretmenlerin ne kadar çaba gösterdiklerine dair sonucu desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar çerçevesinde evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmadan Çıkan Öneriler

1. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilke ve prensiplerinin uygulandığı ancak öğretmenlerin ETDÖ ile ilgili bilgilerinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden, ETDÖ ile ilgili farkındalık eğitimi verilebilir.
2. Öğretmenlerin teknoloji ve materyalleri derslere entegre etme çaba ve istekleri fark edilmiştir. Bu bağlamda, materyal ve teknoloji kullanımının artırılması ve derslere entegre edilmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir.
3. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme çerçevesi, öğrenciler için çoklu katılım, sunum, ifade ve eylem öğeleri içerdiği; öğrencilerin amaçlı, öğrenmeye motive, bilgili, becerikli, stratejik ve

hedef odaklı öğrenenler olabilmelerini hedeflediği için eğitim ve öğretimde yararlanıldığında farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

4. Dil öğrenmede öğrenme güçlüğü çeken ve üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan program yeterince işlenemediği için, evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilke ve prensiplerine dayalı programların düzeylere uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekir.

5. Dil becerilerini geliştirmede e-Twinning ve Erasmus gibi projelerle öğrencilere hem yurtdışı tecrübesi hem de yabancı dili kullanma imkanlarının artırılması gerekir.

6. Ortaöğretim İngilizce programının, ETDÖ temelli eğitim programının materyal ögesiyle değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Eğitim ve öğretimde materyalin önemi büyük olduğu için erkek öğretmenler başta olmak üzere bu konuda eğitimler verilmelidir.

7. Öğretmenler dil öğrenmede, öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında görüş bildirirken kalabalık sınıflarda bu farklılıklara özen göstermede biraz zorlandıklarını da ifade etmişlerdir: Bu nedenle sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitimler verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur, yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilir.

2. Araştırmada ortaöğretim İngilizce programının ETDÖ temelli eğitim programına göre değerlendirilmesi söz konusudur, ETDÖ'nün farklı öğretim basamakları ya da farklı derslerde değerlendirilmesi araştırılabilir.

3. ETDÖ'nün akademik başarı, tutum ve benzeri değişkenlere etkisi incelenebilir.

4. Araştırmanın nitel bölümünde Covid 19 pandemi şartları nedeniyle ortaöğretim okullarında görev yapan 8 İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme daha fazla kişinin katılımı ile yapılabilir.

5. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini Bartın ve Zonguldak illerinin ortaöğretim okullarında görev yapan 202 İngilizce öğretmenine oluşturmuştur. Araştırma Türkiye genelinde yapılarak örneklem çoğaltılabilir.

6. Ölçek uygulaması esnasında öğretmenlere ulaşma ve cevap olmada sıkıntılar gözlemlenmiştir. Ölçeklere cevap alabilmek için öğretmenlere bireysel olarak ulaşp rica edilmeli veya kalem gibi küçük bir hediye verilerek ölçme araçlarının cevaplanması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

Al-Azawei, A., Serenelli, F. ve Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

Almumen, H. A. (2020). Universal design for learning (UDL) across cultures: The application of UDL in Kuwaiti inclusive classrooms. *Sage Open*, 10(4), 2158244020969674.

Altınpulluk, H. (2018); ‘Açık Ve Uzaktan Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkeleri Çerçevesinde Artırılmış Gerçekliğin Kullanılabilirliği’ Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın Akkurt, A. (2016); ‘Açık Ve Uzaktan Öğrenme Sistemlerinde Evrensel Tasarım’ Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 322 s.

Batmaz Derer, N. (2018); ‘Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Biliş Ötesi Farkındalıklarına ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi’ *Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş*, 312s.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22.basım, Pegem Atıf İndeksi, Ankara, 360 s.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 31.basım, Pegem Akademi. Ankara. 392 s.

Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Academy Press: Washington.

Burgstahler, S. (2009). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. DO-IT: Washington.

Büyükarikan, B. ve Büyükarikan, U. (2015). Fen Bilimleri Enstitülerinde lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2): 459-478.

Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Association For Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia

CAST (Center of Applied Special Technology) (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org> (10.04.2022)

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. 1.basım, Kibele. İstanbul.161 s.

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. ve Vanderheiden, G. (1997). The Principles of universal design, Version2. https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (01.05.2022)

Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., ve LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7-27.

Craig, S. L., Smith, S. J., ve Frey, B. B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., ve Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240): 209-240.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. 1.Basım, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 132 s.

Creswell, J.W. (2007). *Educational research, educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, 3.Ed.; Pearson: Merrill Prentice Hall.

Davies, P.L., Schelly C.L. ve Spooner C.L. (2012); Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3): 195–220

Dean, T., Lee-Post, A., ve Hapke, H. (2017). Universal design for learning in teaching large lecture classes. *Journal of Marketing Education*, 39(1): 5-16.

Demir, Z. (2019). Çevre eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile zenginleştirilmiş 5e öğrenme metodunun 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas*, 161 s.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 6. Basım. Pegem A yayıncılık, Ankara, 300 s.

Doğan, N., Soysal, S., ve Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? *Pegem Atıf İndeksi*, 373-400.

Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* 4. Basım. Pegem Yayıncılık: Ankara, 444s.

Ellingsen, R. (2000). *The classroom of the 21st century: The integrated thematic instruction approach to brain-compatible learning*. 4.Ed.; Susan Kovalik & Associates, Covington: WA.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.

Erişti, B. ve Akdeniz, C. (2012). Beyin Temelli Öğrenme. *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller*, Ed.; Kaya, Z; Pegem Akademi, Ankara, s.227-258.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.

Ersöz, F. Ve Ersöz, T. (2022). İstatistik 1. 6. Basım. Seçkin Yayıncılık: Ankara, 396s, <https://www.veribilimiokulu.com/korelasyon-analizir-nedir/> (15.06.2022)

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Gawronski, M. E. (2014). Universal design for learning: Perceptions of faculty and students at a northeastern community college. Doctoral dissertation, Colorado State University, Colorado, 147p.

George, D. ve Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference, 14.ed; Routledge, London.

Gravel, J. W. (2017). A disciplined application of Universal Design for Learning (UDL): Supporting teachers to apply UDL in ways that promote disciplinary thinking in English Language Arts (ELA) among diverse learners. *Doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge*, 347 p.

Hebb, D. O. (2002). *The organisation of behaviour: a neuropsychological theory*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

Heilighenthaler, S. (2020). Supports and Barriers to Universal Design for Learning Implementation: Elementary Teachers' Perceptions of Support Required From School Principals. *Doctoral dissertation, Saybrook University, California*, 175 p.

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies*, pp. 195-200.

Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R. ve Zumbuhl, S. A. (2021). Increasing Universal Design for Learning knowledge and application at a community college: the Universal Design for Learning Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

Humber, L. K. (2020). Teachers' Perceptions of the Universal Design for Learning Concept in Teaching English-Language Arts in a Selected Title I School. Doctoral Dissertation, Houston Baptist University, Houston, Texas, 222 p.

Israel, M., Ribuffo, C. ve Smith, S. (2014). Universal Design for Learning innovation configuration: Recommendations for teacher preparation and professional development (Document No. IC-7). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations> (22.05.2022).

Iwarsson, S. ve Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design—positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and rehabilitation*, 25(2): 57-66.

Izzo, M. V., Murray, A., ve Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2): 60-72.

Jensen, E. (2005). Teaching with the brain in mind. ASCD.

Kasap, S. (2019). Lisans Üstü Eğitiminde Yabancı Dili Yeterliliğinin Yeri. Lisansüstü Eğitim Üzerine Düşünceler; Pegem Akademi, Ankara.

Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D. ve Lloyd, J. W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: A UDL approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2): 71-86.

Kılıç D., ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

Kimani, A.W. (2014). Universal design for learning and English language learning. *Doctoral dissertation*, Capella University, Minneapolis, Minnesota, 236p.

Krejcie, R. V., ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3): 607-610.

Lapinski, S., Gravel, J. W. ve Rose, D. H. (2012). *Tools for practice: The universal design for learning guidelines. Universal design for learning in the classroom: Practical applications*, The Guilford Press, New York, pp. 9-24.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4): 563-575.

Lee, M. D. (2015). Universal Design for Learning in Teacher Preparation: Preparing for a Classroom of Diverse Learners. Doctoral Dissertation, University of Southern California, California, 150 p.

Leichliter, M. E. (2010). A case study of universal design for learning applied in the college classroom. Doctoral Dissertation, West Virginia University, Morgantown, West Virginia, 204 p.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1): 397-422.

McCombs, B. L., ve Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. 1.Ed.; The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., San Francisco.

Meyer, A., Rose, D., ve Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing: Wakefield.

Navaitienė, J. ve Stasiūnaitienė, E. (2021). The Goal of the Universal Design for Learning: Development of All to Expert Learners. *In Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*, Springer, Cham, pp.23-57.

Nelson, L. L. (2014); *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore: USA.

Novak, K. (2014). *UDL Now!: A Teacher's Monday-morning Guide to Implementing Common Core Standards Using Universal Design for Learning*. CAST Professional Publishing: Wakefield.

Ornstein, C. A. ve Lasley II, T. J. (2000). *Strategies for effective teaching*. 3rd. Ed.; McGraw Hill Higher Education: Boston, USA.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications: America.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation*, Academic Press, pp. 451-502.

Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL Lesson Planner: The Step by Step Guide for Teaching All Learners*. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.

Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15 (1): 67-70.

Rose, D.H. ve Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria.

Rose, D. H. ve Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4): 381-391.

Saito-Kitanosako, Y. (2012). Applying principles of universal design for learning to early elementary math classes in Japan: A case study. Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas, 148 p.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2): 23-74.

Smith, F. G. (2007). Perceptions of universal design for learning (UDL) in college classrooms. The George Washington University: Washington.

Sprenger, M. (1999). Learning and memory: The brain in action. ASCD.

Sprenger, M. (2007). Becoming a “wiz” at brain-based teaching. 2nd Ed., Corwin Pres: California.

Staines, G. (2012). Universal design: A practical guide to creating and re-creating interiors of academic libraries for teaching, learning, and research. Elsevier: Amsterdam.

Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. *Health education quarterly*, 19(1): 1-8.

Stevens, J., ve Goldberg, D. (2001). For the learners sake: Brain based instruction for the 21st century. Zephyr Press: Brookline.

Story, M. F., Mueller, J. L. ve Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. North Carolina State University: Raleigh, California.

Thorp, A.F. (2008). Study of the impact of Universal Design for Learning in the elementary classroom. Doctoral Dissertation, Northcentral University, United States, 113 p.

Tıraşoğlu, S. (2019). Sosyal bilgiler dersinde ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin kazanım düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 126 s.

TDK (2021). Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (27.05.2022).

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4): 543-559.

Vitelli, E. M. (2013). Universal design for learning and pre-service general education teacher preparation. *Doctoral Dissertation, The George Washington University, Washington, 215p.*

Yavuzarslan, H. (2018). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 139 s.*

Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 251-264.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. 10. Basım. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 430 s.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 7(17): 109-128.

Yin, R.K (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications: Beverly Hills, California.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, s. 771-774.

Yüzlü, M.Y. (2017). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarısına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 89 s.*

EKLER

EK 1: Etik Kurul Belgesi

Kayıt Tarihi: 12.02.2021

Protokol No: 89

26.02.2021



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Ortaöğretim Okullarında İngilizce Öğretim Programının ve Öğrenme Ortamlarının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme İlkelerine Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Prof. Dr. Ali ARSLAN (Duygu SAĞLAM)
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

- 1-Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM (Başkan)
- 2- Prof. Dr. Ali ARSLAN
- 3- Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
- 4- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER
- 5- Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
- 6- Doç. Dr. Ahmet Erkan KOCA
- 7- Doç. Dr. Elif KARAHAN

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

EK 2: T.C. Zonguldak Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-25429548
Konu : Tez Çalışması İzni (Duygu SAĞLAM)

24.05.2021

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/04/2021 tarihli ve E-44030360-302.08.01-2100034903 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Duygu SAĞLAM'ın "Ortaöğretim Okullarında İngilizce Öğretim Programının ve Öğrenme Ortamlarının Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme İlkelerine Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi " konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan ekli listedeki Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 20/05/2021 tarihli ve E-45865702-605.01-25338786 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Ali TOSUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket Formları (9 sayfa)



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-25338786
Konu : Tez Çalışması İzni (Duygu SAĞLAM)

20/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 22/04/2021 tarihli ve E-44030360-302.08.01-2100034903 sayılı yazısı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Duygu SAĞLAM'ın "**Ortaöğretim Okullarında İngilizce Öğretim Programının ve Öğrenme Ortamlarının Evrensel Tasarım Dayalı Öğrenme İlkelerine Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan ekli listedeki Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Duygu SAĞLAM'ın "**Ortaöğretim Okullarında İngilizce Öğretim Programının ve Öğrenme Ortamlarının Evrensel Tasarım Dayalı Öğrenme İlkelerine Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan ekli listedeki Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Ali TOSUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3: Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme Temelli Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

Öğretim Programının Kazanım Ögesine Yönelik Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiştir.					
2.Öğrenciler dersin kazanımlarının belirlenmesinde aktif rol almışlardır.					
3. Kazanımlar açık ve anlaşılır ifade edilmiştir.					
4. Kazanımlar bilgi, beceri, değer ve tutumları içerecek şekilde ifade edilmiştir.					
5.Kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik uygulanabilecek etkinliklerde esneklik vardır.					
6. Kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.					
7.Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi, beceri ve değerleri içermektedir.					
8.Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk (ön bilgi) düzeylerine uygundur.					
9.Kazanımlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmesi için uygundur.					
10.Kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinin zenginleştirilebilmesine uygundur.					
11. Kazanımlar farklı etkinliklerin yapılabilmesine imkan sağlar.					
Öğretim Programının Materyal Ögesine Yönelik Maddeler					
12. Materyal seçiminde sözel (işitsel) bilgi için alternatifler (altyazı, işaret dili vb.) sağlarım.					
13. Materyal seçiminde görsel bilgi için alternatifler (grafik, resim vb.) sağlarım.					
14. Öğrencilerin farklı teknolojik araçları (sesle çalışan programlar, genişletilmiş klavyeler vb.) kullanabilmelerine imkan sağlarım.					
15. Öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortam araçları (müzik, çizim, video vb.) kullanırım.					
16.Öğrencilere, kendi öğrenme stillerine ve hızlarına uygun materyalleri seçme ve kullanma imkânı sağlarım.					
17. Öğrencilerin materyallere istedikleri zaman ulaşmalarına destek olurum.					
Öğretim Programının İçerik Ögesine Yönelik Maddeler					
18.Ünite/tema/öğrenme alanı dersin kazanımları ile tutarlıdır.					
19.Ünite/tema/öğrenme alanı öğrenci seviyesine uygundur.					
20.Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında işlenen konular günceldir.					
21.Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında konu seçiminde öğretmenlere esneklik sağlanır.					
22.Programın içeriği öğrencinin aktif katılımını destekleyecek niteliktedir.					

23.Ünite/tema/öğrenme alanı kapsamında işlenen konular öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkilidir.					
24.Programın içeriği öğrencilerin diğer derslerle ilişki kurmasını destekler.					
25. Ünite/tema/öğrenme alanı öğrencilerin ilgilerini çekmektedir.					
26.Programın içeriği, öğrencilere özerk/bireysel öğrenme seçenekleri sunmaktadır.					
27.Programın içeriği aşamalılık (bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb.) ilkelerine göre hazırlanmıştır.					
28. Programın içeriği genelden özele doğru yapılandırılmıştır.					
29. Programın içeriği çeşitli etkinlik ve aktivitelerle desteklenmiştir.					
30. Programının içeriğindeki etkinlik ve aktiviteler yeterlidir.					
Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Süreci Ögesine Yönelik Maddeler					
31. Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
32. Derslerde öğrencilerin farklı yeteneklerini geliştirmeye çalışırım.					
33. Öğretim etkinliklerini seçerken ve uygularken öğrencileri öğrenme stillerini göz önünde bulundururum.					
34.Ders içerisinde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri (anlatma, gösterip yapma vb.) kullanırım.					
35.Öğretim sürecinde öğrencilerin görüşlerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlarım.					
36. Öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendiririm.					
37.Öğrencilerin önbilgilerini kullanarak yeni bilgiyi yapılandırmalarına destek olurum.					
38. Öğrencilerin sosyal etkileşimini desteklerim.					
39. Ölçme ve değerlendirme süreci doğrultusunda öğrenciye dönüt veririm.					
Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesine Yönelik Maddeler					
40. Öğrencilerin ölçme yöntemini (proje, performans, ödev, sergi vs)seçmelerine imkan sağlarım.					
41. Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri kullanıp kullanamadıklarını ölçerim.					
42.Çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri (görüşme, sözlü, gözlem, ürün dosyası vb.) kullanırım.					
43. Öğrencilerin farklı davranış alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) yeterliklerini ölçmeye çalışırım.					
44. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin kendi gelişimlerini (öz değerlendirme) takip etmesini sağlarım.					
45.Programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde değerlendirme kriterleri ve/veya kontrol listeleri kullanılmaktadır.					
46. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleyebilmektedir.					
47.Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri programın kazanımlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya çıkarmaktadır.					

EK 4: Öğretmenler İçin Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretme Ölçeği

Bilgi Aktarımı	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1.Öğrencilerin dikkatlerini dersin amaç ve hedeflerine çekerim.					
2. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çaba gösteririm.					
3.Öğrencilerin dersin başında ön bilgilerini harekete geçiririm.					
4.Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarında rehberlik ederim.					
5.Öğrencilerin bilgiyi görselleştirmelerinde rehberlik ederim.					
6.Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi yeni durumlara aktarmalarını sağlarım.					
7.Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi genelleme yapmalarını desteklerim.					
Çoklu Katılım Araçları Sağlamak/ Yansıtıcı Düşünme					
8.Üst düzey öğrenmeleri sağlayabilmek için kaynaklarımı zenginleştiririm.					
9.Öğrencilerin olumsuz bir durumla başa çıkma beceri ve stratejilerini geliştiririm.					
10.Öğrencilerin kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştiririm.					
11.Öğrencilerin edindikleri bilgileri sonraki çalışmalarına yansıtma becerilerini geliştiririm.					
Öğrenci Özerkliği için Seçenekler Sunma					
12.Öğrencilerin bireysel seçimlerini ve özgürlüklerini üst düzeye çıkarırım.					
13. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarına uygun, öncelikli ve güncel etkinlikleri uygulamayı tercih ederim.					
14.Öğrenciler arasındaki iletişim, etkileşim ve iş birliğini artırmak için çaba gösteririm.					
15. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma ve performanslarını ortaya koymaları için yeterli süreyi veririm.					
16. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma ve performanslarını ortaya koymaları için ortam seçeneği sağlarım.					
Sözel Bilgi Aktarımı (Öğrt.)					
17. Öğrencilere kelime ve sembolleri açıklarım.					
18.Öğrencilere söz dizimi ve yapıyı açık bir şekilde anlatırım.					
19.Öğrencilere konuyla ilgili metinlerin çözümlemesi, matematiksel gösterim ve semboller hakkında destek veririm.					
Çoklu Ortam Yoluyla Seçenekler Sunma					
20.Bilginin sunumunu öğrencilere uygun hale getirmek için kullandığım materyallerde şekil, renk, genişlik, parlaklık gibi özelliklerden faydalanırım.					
21. Öğrencilere görsel bilgi için alternatifler (resim, grafik vb.) sunarım.					

22.Öğrencilere bilgiyi çoklu ortamlar (görüntü, resim, simülasyon vb.) yardımıyla sunarım.					
23.Öğrencilerin araç-gereçlere ve yardımcı teknolojilere erişimini artırırım.					
24.Öğrencilerin iletişim için çoklu ortam araçları (dans müzik, çizim, konuşma vb.) kullanmalarını sağlarım.					
Üst Bilişsel Düşünme İçin Seçenekler Sunma					
25.Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerinde rehberlik ederim.					
26.Öğrencilerin planlama ve strateji geliştirme becerilerini desteklerim.					
27.Öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi ve kaynakları yönetmelerini kolaylaştırırım.					
28.Öğrencilerin kendi gelişimlerini izleme becerisi kazanmalarına çaba gösteririm.					



EK 5: Görüşme Soruları

1. Öğrencilerinizin dersinize katılımını nasıl sağlarsınız?
2. Öğrenme-öğretme ortamını oluştururken nelere dikkat edersiniz?
3. Dersin devamlılığı yani ilginin sürmesi için neler yaparsınız?
4. Öğrencilerin bireysel farklılıkları size ne ifade ediyor?
5. Bu farklılıklara yönelik çalışmalarınızdan bahseder misiniz?
6. Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yaparsınız?
7. Bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanımınızdan bahsedebilir misiniz?
8. Sınıfınızda kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin öz düzenleme, öz denetim ve gelişimleri için düşünce ve uygulamalarınız nelerdir? (Sorumluluk alma, organize olma ve öğrendiklerini anlamlandırmaları için neler yaparsınız?)
10. Öğrencilerinizin öğrenmelerini kullanmaları için neler yaparsınız?
11. Dersinizin ölçme ve değerlendirmesinde kullandığınız yöntemler nelerdir?
12. Bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtırsınız?

