

Motivasyon Modeli ile Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine ve Motivasyonlarına Etkisi: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma*

The Effects of Understanding by Design (UbD) Model enriched with Model of Motivational Design on the Students' Speaking Skills and Motivation in English: A Design Based Research *

Arzu ARSLAN BUYRUK, Polat ERDOĞAN, Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ, Banu YÜCEL TOY

ÖZ

Bu çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmek ve bu konuda motivasyonunu artırmak için motivasyon modeli ile birleştirilmiş anlamaya dayalı tasarım modeli kullanılmıştır. Tasarım tabanlı yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada üç döngüde farklı yöntemlerle öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel yöntemin baskın olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Her bir döngü boyunca araştırmacı gözlem formu ve öğrenci yansıtma raporu kullanılmıştır. Birinci döngüde sunum etkinliği yaptırılmıştır ve kelime bilgisinin konuşmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Veri toplama aracı olarak akran formunun sonuçları, gözlem formu ve öğrencilerin yansıtma raporları kullanılmıştır. Sunumda görülen bazı eksiklikler üzerine münazara etkinliğinin kullanıldığı bir tasarım yapılmıştır. Burada da öğrenciler akıcı konuşmanın ve ders içerisinde aktif olmanın onlar için faydalı olduğunu düşünmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak gözlem formu ve öğrencilerin yansıtma raporları kullanılmıştır. Sürenin daha fazla kullanılacağı ve daha aktif olacakları daha küçük gruplardan oluşan konuşma etkinliklerinin daha faydalı olacağı düşünülüp üçüncü döngüde 'rol oynama etkinliğine' karar verilmiştir. Veri toplama aracı olarak akran formunun sonuçları, gözlem formu ve öğrencilerin yansıtma raporları kullanılmıştır. Tasarımın sonunda öğrencilerle odak grup ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre motivasyon modeli ile birleştirilmiş anlamaya dayalı tasarım öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimi ve konuşma motivasyonu üzerinde genel olarak olumlu yönde etkili olmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce konuşma becerisi, Anlamaya dayalı tasarım, Motivasyonel tasarım modeli, ARCS Motivasyon Modeli, Üniversite hazırlık öğrencileri

ABSTRACT

In this study, "understanding by design" model combined with model of motivational design was used to improve English-speaking skills of

*Bu çalışma, 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (27-30 Ekim 2016, Antalya, Türkiye) sunulmuştur.

*This study was presented at the 4. International Conference on Curriculum and Instruction (October 27 - 30, Antalya, Turkey).

Arzu ARSLAN BUYRUK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8892-6972

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey
arzfizik@gmail.com

Polat ERDOĞAN

ORCID ID: 0000-0002-5802-0026

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Diller Okulu, İstanbul, Türkiye
Istanbul Sabahattin Zaim University, School of Languages, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 19.07.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 25.09.2017

Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ

ORCID ID: 0000-0003-3609-8153

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Istanbul Medeniyet University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Banu YÜCEL TOY

ORCID ID: 0000-0003-0460-4656

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

university preparatory school students and to increase their motivation. By using the design-based approach, the performance of students' speaking skills was evaluated with different techniques in three cycles. The mixed method, in which the qualitative method dominated, was used in the study. The researcher observation form and student reflection report were used throughout each cycle. In the first cycle, presentation activity was done and it was found that word knowledge was effective in speaking. A peer form, an observation form and reflection reports of the students were used as data collection tools. However, because of students' poor performance at some points in the presentation activity, it was supported by a debate activity in the second cycle. In this regard, students thought that it was useful for them to speak fluently and be active in the classroom. The observation form and reflection reports of students were used as data collection tools. In the third cycle, 'role-play activity' was used by taking account of its effectiveness with smaller groups and extra time. A peer form, an observation form and reflection reports of the students were used as data collection tools. At the end of the design, the focus group and individual interviews were made with the students. Finally, the data which was obtained from teachers' and students' views showed that the design increased motivation and improved students' speaking skills.

Keywords: English speaking skills, Understanding by design, Model of motivational design, ARCS Motivation Model, Preparatory school students

GİRİŞ

İngilizce, dünyanın birçok yerinde, ikinci dil olarak edinilmeye çalışılan ve pek çok insanın konuşmak için aşırı çaba harcadığı bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Kawai, 2008; Richards & Renandya, 2002). Öyle ki, 20 yıl içerisinde İngilizce bilginin depolandığı bir ev ve dünya çapında iletişimin sağlandığı bir araç haline gelmiştir (Gore & Vitthal, 2010). Üniversite hazırlık sınıfında verilen İngilizce eğitimi öğrencileri lisans derslerine, ileride İngilizce bilgisine ihtiyaç duyabilecekleri iş hayatına ya da akademik hayata hazırlamayı hedeflemektedir (Gömlüksiz & Özkaya, 2012). Bu bakımdan yabancı diller yüksekokulları tarafından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu kurumlarda verilen İngilizce eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan çalışmalar pek çok öğrencinin ihtiyacını karşılaması bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için bir öğretim tasarımı geliştirmek ve bu tasarımın etkililiğini incelemektir. Çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

- Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, geliştirilen öğretim tasarımının İngilizce konuşma becerilerine etkisi nedir?
- Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, geliştirilen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarına etkisi nedir?

Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Öğretimi

İngilizce eğitiminde dört temel becerinin edinilmesi amaçlanır. Bu becerilerden okuma ve dinleme alıcı beceriler olarak tanımlanırken, yazma ve konuşma üretici beceriler olarak isimlendirilmiştir (Boonkit, 2010; Barın, 1997). Tüm bu dört beceri arasında konuşma becerisi en fazla yarar sağlayan (Osborn, Osborn ve Osborn, 2008) ve iletişim için en önemli olan beceridir (Zaremba, 2006). Konuşma becerisinin alt boyutlarına bakıldığında bunlar; kelime bilgisi ve uygun yerde kullanımı, gramer ve telaffuzun doğru kullanımı, plansız konuşmalarda akıcılık ve anlaşılabilirlik olarak ifade edilmiştir (Cunningham-Florez, 1999; Ertürk & Üstündağ, 2007; Harmer, 2001; Luoma, 2004).

Bununla beraber konuşma becerisinin kazanımı önemsenmekle birlikte konuşma becerisinin edinilmesi en zor olan beceri

olduğu belirtilmiştir (Celce-Murcia ve Olshtain, 2000). Ur (1996), öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili yaşamış oldukları problemleri dört başlıkta toplamıştır. İlk olarak, öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan korkmaları, eleştirmekten çekinmeleri ve konuşurken dikkati kendi üzerlerine çekmelerinden dolayı utanmaları, onların yabancı dilde konuşmaları için bir engel oluşturmaktadır. Bir diğer neden, öğrencilerin konuşulan konu ile ilgili söyleyecek bir şeylerinin olmaması; yani, öğrencilerin konu ile ilgili fikir sahibi olmamalarıdır. Sınıfta bulunan bazı öğrencilerin aşırı katılımıyla diğer öğrencilerin bastırılması ve her öğrencinin eşit şekilde derse katılmaması, bir başka neden olarak belirtilmektedir. Son olarak, ders içerisinde aynı anadili konuşan öğrencilerin sınıf içerisinde bir başka dili konuşarak iletişim kurmaları onları huzursuz hissettirdiğinden ana dillerinde konuşmaya eğilimli olmalarıdır.

Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar, kendine olan güvenin ve kendini yeterli hissetme duygusunun artmasıyla İngilizce konuşma becerisinin artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Boonkit, 2010; Patil, 2008). Yeterli motivasyonu olmayan yetenekli bireylerin bile uzun vadede bir hedefi gerçekleştirme- si mümkün olmamaktadır (Cheng & Dornyei, 2007; Dornyei & Csizer, 1998; Guilloteaux & Dornyei, 2008; Wlodkowski, 1999). Bu amaçla, İngilizce konuşma becerisini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri dikkate alarak yapılacak olan öğretim tasarımları büyük önem taşımaktadır.

Öğretim Tasarımı Modelleri: Anlamaya Dayalı Tasarım ve Dikkat, Uygunluk, Güven, Memnuniyet Motivasyon Modeli

Anlamaya Dayalı Tasarım ("Understanding by Design") Modeli

Wiggins ve McTighe ile başlatılan bu tasarımda öğrenenin "anlaması" hedefiyle ilişkili olarak eğitimsel bir tasarım problemini nasıl çözeceğimiz hakkında rehberlik sunan, kalıcı anlama ve bilginin transferini sağlamaya vurgu yapan bir tasarım ve program geliştirme modelidir (Wiggins & McTighe, 2005; Yurtseven & Altun, 2017). UbD çerçevesi, öğrencinin anlaması ve öğrenme transferinin derinleşmesi ve geliştirilmesi üzerine öğretim ve programa odaklanmaya yardım eder, çünkü öğrenciler kendi kendilerine anlamlandırmalar yaptığında ve otantik performanslarla öğrenmelerini transfer ettiklerinde anlamının

gerçekleştiği görüşüne dayalıdır (Wiggins & McTighe, 1998). Üç aşamadan oluşur: İstenilen sonuçları tanımlama, kabul edilebilir kanıtları tanımlama ve öğrenme deneyimleri ve öğretimi.

Öğrenme deneyimleri ve öğretimi planlamada W.H.E.R.E. T.O. baş harfleriyle kısaltabileceğimiz süreçler yer almaktadır. W (“where unit is going”), H (“hold interest”), E (“experience, equip, explore”), R (“rethink, revise”), E (“evaluate”), T (“to be tailored”), O (“organize”). W.H.E.R.E. T.O. süreçleri aşamalı, hiyerarşik süreçler değildir.

Dikkat, Uygunluk, Güven, Memnuniyet (“Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction”) Motivasyon Modeli

DUGM veya “ARCS” motivasyon modeli, öğretimde motivasyonun önemine vurgu yapan bir modeldir (Keller, 2010).

Bu model, ders içerisinde öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için yapılması gerekenler konusunda eğitimcileri yönlendirmektedir (Dede, 2003). Dikkat boyutunda öğrencilerin merak ve ilgilerini uyandırmak ve devamlılığını sağlamak için gereken uyarıcılar belirlenir (Keller, 2010). Uygunluk boyutunda, öğrencinin kendi deneyimleri ve amaçları ile ders konularının ilgili olması önemli olduğundan işlenecek konunun öğrenciler için önemli hale getirilmesi sağlanır. Güven aşamasında, öğrencilerin başarılı olmasını ve başarılarını devam ettirmesini sağlama yolları üzerinde düşünülür. Son olarak doyum boyutunda, öğrenim sonunda başarı duygusu ve memnuniyetin de önemli olduğu vurgulanmakta olup bu doyumunu sağlayacak içsel ve dışsal faktörler belirlenir (Keller, 2010).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, tasarım tabanlı araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Tasarım tabanlı araştırma, eğitim biliminde yeni bir yöntem olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Anderson & Shattuck, 2012; Brown, 1992). Tasarım tabanlı araştırma, programlar, öğrenme-öğretme stratejileri ve materyalleri gibi eğitim araçlarını geliştirmek ve değerlendirmek üzere kullanılan ve eğitim pratiğinde var olan karmaşık problemlere çözüm üretmeyi amaçlayan sistematik bir çalışma desendir (Sahasrabudhe, Murthy & Iyer, 2012). Tasarım tabanlı çalışmalar bilinen teorik desenlerle pratiği birleştirerek var olan karmaşık problemlere uygulanabilir çözümler üretmeyi hedefler (Brown, 1992). Eğitimde var olan bir problemi çözmek için yapılan ilk uygulama başarıya ulaşmayabilir, ancak bu uygulamalar alınan geri dönütler aracılığıyla geliştirilerek tekrar uygulandığında başarıya ulaşması muhtemeldir. Tasarım tabanlı araştırma, dögüsel yapısı sayesinde yapılan bir uygulamanın başarıya ulaşana kadar geri dönütler ve düzenlemeler aracılığıyla tekrar tekrar uygulanmasına imkân tanır. Her bir uygulama ve düzenleme aşaması araştırma dögüsü olarak isimlendirilir. Her bir araştırma dögüsünün çıktısı bir sonraki araştırma dögüsünün girdisini oluşturur. Bu durum önceki dögüde yapılan hataların sonraki dögülerde tekrarlanmamasını sağlar.

Tasarım tabanlı araştırmaların dört aşaması bulunmaktadır: Analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme. Analiz aşamasında, çalışmanın başlangıç aşamasında ihtiyaç analizi ve bağlam

analizi çalışmaları yapılır. Bu analizleri daha sonra literatür taraması çalışması takip eder. Bu iki çalışmadan elde edilen bilgiler var olan problemin çözümüne yönelik araştırmacıya bir çerçeve oluşturur. Tasarım sürecinde var olan problemi çözmek üzere bir ürün ortaya konur ve bu ürün uygulama alanında kullanılır. Uygulama aşamasında tasarım uygulamaya konulur. Değerlendirme süreci üretilen ürünün var olan problemi çözüp çözmediğine dair bir görüş sahibi olmak adına uygulanan aşamadır. Buradan elde edilen sonuçlar, tasarımın daha fazla geliştirilmesi için kullanılır. Bu süreçler, tasarım başarılı bir şekilde uygulanana kadar dögüsel olarak tekrar ettirilir.

Tasarım tabanlı araştırmanın uygulandığı bu çalışmada, hem nitel araştırma tekniklerinden hem de nicel araştırma tekniklerinden faydalandığından dolayı karma yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da özel bir üniversitenin hazırlık sınıfında eğitim almakta olan dokuz erkek, 12’yi kız toplam 21 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı dil sınıfında altı yabancı uyruklu tam burslu öğrenci bulunmaktadır. Bu sınıfta, uygulama sonrası odak görüşmesi yapılan farklı bölümlerden rastgele altı öğrenci seçilmiştir.

İşlem

Bu çalışma, tasarım tabanlı araştırmanın dört aşamasında gerçekleştirilmiş olup üç dögü tekrar edilmiştir.

Analiz Süreci. İlk dögünün bu aşamasında ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere çalışmada, İngilizce konuşmaya yönelik tutum ölçeği, İngilizce konuşma becerisi geliştirmeye yönelik ihtiyaç belirleme anketi kullanılmış, öğrencilerle derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, eğitim-öğretim ortamı araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formu ile gözlemlenmiştir. İhtiyaç analizi süreci oldukça kapsamlı bir şekilde gerçekleştirildiğinden bu ihtiyaç analizi süreci bulguları bir başka çalışmada yayınlanmıştır (Çavuşoğlu Deveci, et al., 2016). Sonraki dögülerde ise, değerlendirme sonuçları analiz edilmiştir.

Tasarım Süreci. Bu aşamada ihtiyaç analizi sürecinden ve literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirecek bir öğretim tasarımı planlaması sürecine geçilmiştir. Konuşma becerisinde motivasyonun gerekli olmasından ve performansla dayalı olmasından dolayı öğretim tasarımı olarak “ARCS” motivasyon araçları ile zenginleştirilmiş “UbD” tasarım modeli kullanılarak öğretim tasarımı hazırlanmıştır (Ek-1). “UbD” nin aşamalarına “ARCS” nin bileşenleri dahil edilmiştir ve “UbD” tasarımının her bir aşamasında W.H.E.R.E. T.O. harfleriyle ifade edilen aşamalarıyla “ARCS” motivasyon modeline ilişkin bileşenler kullanılmıştır (EK-2). Sonraki dögülerde, analiz aşaması sonuçlarına göre tasarımda değişiklikler yapılmıştır.

Uygulama Süreci. Tasarımlar dört hafta uygulamaya konulmuştur.

Değerlendirme Süreci. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin konuşma becerileri, tasarım boyunca uygulanan akran değer-

lendirme sonuçları, öz yansıtma günlükleri, öğretmen yansıtma günlüğü ile değerlendirilmiştir. Bu aşamanın bulguları, analiz aşamasında incelenerek tasarımlarda değişiklik yapılmıştır. Bu şekilde oluşan döngü üç defa tekrarlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yararlanılan veri toplama araçları, gözlem formu, akran değerlendirme formları, öğrenci ve öğretim elemanı yansıtma günlükleri ve görüşme olarak sıralanabilir.

Gözlem Formu: Gözlem formu her bir döngüde tasarım esnasında kullanılmıştır. Gözlemlerin gerçekleştirilebilmesi için Karagedik (2013) tarafından “Konuşma Becerisi Öğretimi” hizmet içi eğitim programının hedefleri temel alınarak hazırlanan bir gözlem formu oluşturulmuştur. Formun hazırlanmasında bilgi boyutunda yer alan ve başarı testi yoluyla ölçülen hedef davranışların dışında kalan ve uygulamaya yönelik olan hedef davranışlar dikkate alınmıştır (gözlem formu için, bakınız Karagedik, 2013). Bu gözlem formu, bu çalışmada sınıf içerisinde öğretmenin rutin bir dersinin işleyişinin nasıl olduğunu tespit etmek ve öğrencilerin bu işleyiş içerisinde neler yaptıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Gözlem formunun tasarımı kullanılması için eğitim bilimleri alanında bir öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünden gelen geri bildirimler doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Bu gözlem formu, tasarım etkinliklerine başlamadan önceki haftalarda sınıfta ders işlenirken denenmiş olup formun bazı yerlerinde düzeltmelere gidilmiş ve etkinlikleri gözlemek için kullanılmıştır. Dersin başı, ders süreci ve dersin sonu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Dersin başındaki maddelerde öğrencilerin dikkati çekiliyor mu, hedefler açıklanıyor mu şeklindeki amaçları ölçen sorular vardır. Ders sürecinde ise konunun anlatımı, dersin planına uygun olup olmadığı, derste grup çalışması veya ikili çalışma yapılıp yapılmadığı, öğrencinin derse katılım durumu, öğretmen ve öğrenci iletişimi ile ilgili sorular vardır. Dersin sonu bölümünde ise öz değerlendirme yaptırılıp yaptırılmadığı, akran değerlendirmesi var mı, yok mu; hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ödevler verilip verilmediği hakkında maddeler vardır. Ayrıca formda sınıf ortamı (ışıklandırma, sınıftaki öğretim materyalleri, ses durumu vb.), öğrenci-öğretmen etkileşimi, konuşma süresi, yöntem ve teknikler, öğrencilerin genel durumu hakkında da gözlemcinin değerlendirme yapması için boş bırakılan alanlar bulunmaktadır.

Akran Değerlendirme Formu: Bu formlar birinci ve üçüncü döngüde kullanılmıştır. İkinci döngüde münazara etkinliğinde değerlendirecek kişi sayısının az olması sebebiyle bu araç kullanılamamıştır. Araştırmacılar tarafından tasarım esnasında uygulanan sunum ve ‘rol oynama etkinliği’ için ayrı ayrı yapılandırılmış bir akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu formlar hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin beş puan üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir.

Yansıtma Günlükleri: Öğrencilerin ve öğretmenin tasarım uygulandığı her dersin sonunda doldurmaları gereken yansıtma günlükleri hazırlanmıştır. Yansıtma günlükleri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır ve o gün derste yapılan uygulamaların etkinliği hakkında öğretmenin ve öğrencilerin görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır.

Görüşme: Tasarımın sonunda altı öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Dört öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Odak grup ve bireysel görüşme olarak iki farklı görüşme çeşidinin olmasının sebebi araştırmayı zenginleştirmektedir. Odak grup görüşmesinde öğrencilerin birbirlerinden etkilenerek farklı cevap verebilme ihtimalleri düşünülmüştür. Bireysel görüşmelerde de derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu görüşmelere katılacak öğrenciler rastgele seçilmiştir. Bireysel ve odak grup görüşmesindeki sorular aynıdır. Görüşmeler, öğretimi değerlendirmelerine ilişkin sorulardan oluşmuş olup üç uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Görüşme soruları beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeyi derinleştirmek için gereken yerlerde ekstra sorular sorulmuştur. Bu sorularda, öğrencilerin görüşlerine göre hangi etkinliğin onların motivasyonunu daha çok artırdığı, gramer veya kelime bilgisinden hangisinin konuşma esnasında işe yaradığı, dönem sonu hazırlık sınavlarının konuşma bölümünde bu etkinliklerin faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Sunum, münazara ve ‘rol oynama’ etkinliklerinden hangilerini daha etkili bulduklarını sebepleriyle açıklamaları istenmiştir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin tasarımı daha etkili hale getirmek için ne gibi önerileri olduğu, derslerde motivasyonu ve etkinliği artırmak için nelere ihtiyaç duydukları hakkında görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan nicel verilerin analizlerinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise, günlük ve görüşmeden elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler betimsel analiz ile öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır ve bu ses kayıtları daha sonra yazıya aktarılmıştır. Ortak temalar belirlenmiştir. Görüşmelerin içerik analizi sonucunda altı farklı tema oluşturulmuştur: Münazara tekniği, ‘rol oynama’, akran değerlendirmesi, sınıf içi katılım ve etkileşim, kelime bilgisi ve tasarımın devamlılığı.

BULGULAR

Tasarım tabanlı araştırmanın gerçekleştirildiği bu çalışma, üç döngüde yürütülmüştür. Bu bölümde her bir döngüden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Döngü

İhtiyaç Analizi ve Tasarım

Araştırmada ilk olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir tasarım planlanmasından önce öğrencilerin bu beceriye yönelik ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerisine engel olarak özgüven eksikliği, kelime bilgisinin eksikliği, konuşulan konunun ilgi çekmemesi, programın konuşma becerisinden çok akademik yazım ve okumayı daha çok önemsemesi faktörleri ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek bir öğretim tasarımı yapılmış ve uygulanmıştır. Ders içerisinde sunum, ‘rol oynama’, drama, tartışma gibi tekniklerden faydalanılması, ders içerisinde kitaba dayalı bir ders işleme modelinin tercih edilmemesi, konuşma

yapmadan önce öğrencilerin konuşma etkinliği yapılacak konu ile ilgili kelimeleri öğrenmesi için gerekli aktivite ve egzersizlerin yapılması, sınıf içerisinde samimi bir ortam oluşturulması ve böylelikle öğrencilerin yaşaması muhtemel konuşmaktan çekinme probleminin engellenmesi, öğrencilerin sınıf içerisinde İngilizce konuşmaya maruz bırakılması, bilgisayar, video gibi teknolojik materyallerin ders içerisinde etkin bir biçimde kullanılması, değerlendirme yöntemi olarak daha çok karşılıklı diyalog halinde konuşurken değerlendirmenin yapıldığı yöntemlerin tercih edilmesi çıkan sonuçlardan olmuştur (Çavuşoğlu Deveci, et al., 2016).

İhtiyaç analizi ve literatür taraması sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek üzere kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Bunlar dikkate alınarak ilk taslak öğretim tasarımı hazırlanmıştır (Ek-1). Birinci döngüde öğrencilerin kelime bilgisinden kaynaklı konuşma gücünü yaşadıkları belirlenerek kelime bilgisini geliştirecek sunum etkinliği tasarlanmıştır. Bu etkinlik öncesi, seçilen konu hakkında bir dinleme etkinliği yapılarak dikkatlerini çekmek hedeflenmiştir. Sonrasında, öğrenciler dört kişilik beş farklı gruba ayrılması, her gruba ders kitaplarından farklı makalelerin dağıtılması ve öğrencilerin bu makalelere hazırlanmaları, anlamak için bildedikleri kelimeleri çıkartmaları, makaleyi iyice anlayıp hakkında sunum yapmaları planlanmıştır.

Uygulama ve Değerlendirme

Öğrenciler bu uygulama öncesindeki derslerinde kitaba bağlı olarak ders işlemektedirler. Kitaptaki dinleme aktivitelerini yapıp kitabın verdiği etkinlikleri doldurmaktadırlar. Fakat gözlem formu ve yansıtma günlüğü sonuçlarına göre, bu etkinlik ile farklı makale okuma şansı elde etmişlerdir. Öğrenciler ken-

dilerine verilen makalelerdeki kelimelerle tanışmışlar, dilbilgisi yapılarının nasıl uygulandığının farkına varmışlardır.

Öğrenciler makalelere aşına olmak için dersin okutmanından süre istemişlerdir. Bu makalelerden cümleler seçip sınıfın önünde sunmuşlardır. Sınıfta akran değerlendirmesi yapmaları için dinleyenlere değerlendirme formu dağıtılmıştır. Öğrenciler hem sunum yapma, hem de sunumu değerlendirme konusunda adaptasyon sorunu yaşasa da, bu durum telafi edilmiştir. Öğrencilerin bu tür bir aktivite ile ilk kez karşılaşmaları doğal olarak onların birtakım zorluklar çekmesine neden olmuştur. Bir öğrencinin yansıtma günlüğündeki ifadesi buna örnek verilebilir:

"Bu dersten sonra şunu hissettim, pratiğe dökerken kendimi çok kasiyorum. Alıştığımız dinleme metodu dışında şeyler uygulamak beni zorladı..." (Ö1)

Sunumlar yapıldıktan sonra öğrencilere akran değerlendirme formları dağıtılmış ve arkadaşlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 1'de sunum etkinliği ile ilgili akran değerlendirme sonuçları bulunmaktadır. En yüksek puan 5, en düşük puan 0'dır.

Sunum etkinliğinin akran değerlendirmeleri konuşma becerisi ve iletişim becerisi olmak üzere iki farklı boyutta incelenmiştir. Konuşma becerisindeki ortalama 3.55 iken iletişim becerisindeki ortalama puan 3.42 olmuştur. Sunum etkinliğinin konuşma becerisi boyutunda en yüksek puanı, sunum ile kullanılan kelimelerin konuyla ilgili olduğu kategori almıştır. Hemen sonrasında gramerin kullanılması kategorisindeki puan yüksektir. En düşük puan ise akıcılık kategorisinde olmuştur. Öğrenciler konu alanı ile ilgili sunum yapabilmekte ve konuya uygun dilbil-

Tablo 1: Sunum Etkinliği Akran Değerlendirme Puan Ortalamaları

	Gr 1	Gr 2	Gr 3	Gr 4	Gr 5	\bar{x}
Konuşma Becerisi						
Kelimelerin telaffuzu netti.	3.84	4.00	3.67	4.14	2.00	3.53
Kullandığı kelimeler konuyla ilgiliydi.	4.34	4.60	3.78	4.28	3.00	4.00
Farklı kelimelerle konuşmasını çeşitlendirdi.	2.84	3.40	3.56	3.71	3.66	3.43
Gramerini doğru bir şekilde kullandı.	3.67	4.20	3.00	3.89	3.33	3.62
Konuşmacının konuşması akıcıydı.	4.00	3.60	2.34	3.71	2.33	3.20
Ortalama Puan	3.74	3.96	3.27	3.95	2.86	3.55
İletişim Beceri						
Dinleyiciler sunumu rahatlıkla duyabildiler.	4.34	4.00	3.89	4.00	3.00	3.85
Sunum konu alanı ile ilgiliydi.	4.50	4.60	4.10	4.00	3.33	4.10
Sunum anlaşılır ve detaylıydı.	3.17	3.80	3.34	4.14	2.33	3.35
Sunum bilgilendirici bir sunumdu.	3.5	4.00	3.34	3.57	2.67	3.42
Sunum ilgi çekiciydi.	3.84	4.4	2.56	3.57	1.67	3.21
Konuşmacı sunumu için farklı medya araçları kullanmıştır.	1.67	4.20	1.89	3.85	2.00	2.73
Konuşmacı zamanı etkili kullanmıştır.	3.34	3.60	3.40	3.28	3.00	3.32
Konuşmacı jest ve mimiklerini etkili kullanmıştır.	3.84	4.40	2.40	4.28	3.00	3.58
Konuşmacı dinleyicileri etkilemiştir.	3.34	3.80	2.40	3.71	2.67	3.18
Ortalama Puan	3.5	4.09	3.03	3.83	2.63	3.42

gisi kurallarını öğrenmekte; fakat konuşurken akıcılığı sağlamak konusunda zorluk çekmektedirler. Sunum etkinliğinde iletişim becerisi boyutunda en yüksek puanı, sunumun konu alanı ile ilgili olduğu kategori almıştır. Hemen sonrasında ise dinleyicilerin sesi duyabilmesi ve jest mimiklerin etkili kullanımı yüksek puan almıştır. En düşük puan ise farklı medya araçlarının kullanımı ve dinleyicilerin etkilenmesi kategorisi olmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin sunum hazırlayabildiği, sunum yapabilme becerisinin olduğu fakat İngilizce konuşma sıkıntısı yüzünden dinleyicilerin etkilenemediğini göstermektedir. Öğrenciler, sunum akıcılığı sağlamada yeterli değildir. Ayrıca öğrencilerin kendileri, sunum için yeni cümleleri “anında” oluşturamamışlardır.

II. Döngü

Analiz ve Tasarım

I. döngü sonucunda araştırmacılar tarafından öğrencilerin akıcı konuşmada hâlâ problem yaşadıkları gözlemlenmiştir; ayrıca bu durum akran değerlendirme puanlarına da yansımıştır. Dolayısıyla araştırmacılar bir sonraki etkinlik için de aynı konuda devam etme kararı almıştır. Öğrencilerin kelime bilgisine aşına oldukları bir konu alanında konuşma performanslarının daha iyi olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin başkalarının görüşünü aktarmaktansa, kendi görüşlerini aktarırken daha akıcı konuşabilecekleri düşünülmüştür. Bu yüzden tasarımda yeni kararlar alınmıştır: Zaman etkili kullanılacaktır, daha etkili aktiviteler bulunacaktır, öğrencilerin aşına olduğu konu ve kelimeler ile konuşmalarını hızlandıracak münazara etkinliği yapılacaktır. Ama tasarımın büyük fikri olan “İngilizce konuşma becerisinin bileşenleri” halen hedef olarak yer almaktadır. Özgüveni ve motivasyonu artırmak amacı, ikinci döngüde de geçerli olacaktır.

Uygulama ve Değerlendirme

Münazara etkinliği için öğrenciler beş kişilik dört farklı gruba ayrıldılar ve bu gruplar karşılıklı tartışarak kendi fikirlerini İngilizce ifade ettiler. Bütün öğrenci grupları aktif olarak sınıf içerisinde performans gösterdiklerinden dolayı akran değerlendirme formları değerlendirme aracı olarak kullanılmadı; ancak yapılan görüşmelerde ve öğretmen yansıtma raporunda ve gözlem aracılığıyla bu etkinlik değerlendirildi. Bu etkinlikte herhangi bir ezber yapmadan doğaçlama konuşmak, aklına geleni o anda söylemek gerekmiştir. Yansıtma günlüklerine göre, fikirleri savunurken İngilizce konuşmanın önemi fark edilirken bir yandan da özgüven artmıştır. Öğrenci yansıtma günlüklerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Daha iyi İngilizce konuşmak için münazara gibi etkinliklere derste daha çok katılmamız gerekiyor. Ders yeniden işlenseydi, münazaraya yönelik olsun isterdim...” (Ö2)

“Konuşma anında hemen düşünüp, yanıt verebilmeyi öğrendim.”(Ö3)

“Kendimi İngilizce nasıl savunabileceğimi öğrendim... Kesinlikle münazaralar olmalı, çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

Münazara etkinliğinde sürenin yetmemesi ve sırayla konuşulmamasından dolayı sıkıntılar olmuştur. Öğrenciler konuştuğuları

için değil, konuşamadıkları için şikâyetçi olmuşlardır. Öğrencilerin söylemlerine göre bu durum, onların konuşma isteklerinin arttığını ve motivasyonlarının olduğunu göstermektedir. Münazara etkinliği, öğrencilerin bir hayli ilgisini çekmiştir. Derse isteksiz görünen pek çok öğrenci bu etkinlikte konuşmak istemiştir. Örneğin yabancı uyruklu bir öğrenci derse katılım yapacak bir ortam bulamazken, münazarada hızlandırıcı bir rolde olmuştur. Süre yetersizliği sebebiyle gruplar beş kişiden oluşmuştur; ancak bu durum grupta herkesin söz hakkı alamamasına neden olmuştur. Öğrencilerin düşünceleri hayli fazla idiyse de kendilerini ifade ederken kelime bilgileri bazen yetersiz kalmıştır. Fakat etkileşim yüksektir; öğrenciler kelime bilgisinin önemini bir kez daha anlamışlardır:

“... Konuşmakta söz hakkı gelmemiştir. Süre tutulmasını isterdim.” (Ö5)

“... Münazara esnasında karşı tarafa cevap verirken tkandım; çünkü kelime anlamını bilmiyordum ve o an yapıyı kuramadım.” (Ö6)

Yansıtma günlüklerinde öğrenciler konuşmak için kendilerine daha çok zaman verilmesinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında akıcılık için, o anda doğaçlama konuşmanın etkili olabileceğini söylemişlerdir. Öğrencilerin daha fazla konuşup, daha doğaçlama davranabileceği ‘rol oynama etkinliği’ düşünülmüştür.

III. Döngü

Analiz ve Tasarım

Münazara etkinliği öğrencilerin doğaçlama konuşmak zorunda kalmalarından dolayı başarılı olmuştur; ancak aynı anda tüm gruplar performans gösterdiğinden sınıfın kontrolü zorlaşmıştır ve her öğrencinin eşit sürede konuşup konuşmadığının kontrolü yapılamamıştır. Yansıtma günlükleri sonucunda bazı öğrencilerin kendi fikirlerini belirtmek için yeterli zaman bulamadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin tek tek performans gösterebileceği ve doğaçlama olarak konuşabileceği bir etkinlik olan ‘rol oynama’ tekniği uygulamaya karar verilmiştir. Araştırmacılar bu etkinlik için de aynı konuyu seçmenin daha etkili olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrenciler kelime bilgisi olarak bu alanda oldukça tecrübeli olduklarından konuşmaya yönelik özgüvenlerinin daha yüksek olacağı beklenmiştir.

Uygulama ve Değerlendirme

Tasarımın üçüncü döngüsünde öğrencilerin doğal olarak, motivasyonları artacak şekilde herkesin rahatça konuşabildiği bir ortam ihtiyacı nedeniyle ‘rol oynama etkinliği’ ile konuşma becerisi geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Öğrenciler bu etkinlikte ikiye bölünmüş gruplar halinde rastgele seçtikleri rol kartının üzerinde yazan rolü canlandırarak performans göstermişlerdir. Bu yöntemle öğrenciler kendilerine verilen rollere göre diyalog üretmişlerdir. Tasarımın bu döngüsünde öğrencilerin motivasyonu yüksek olmuştur ve konuşma imkânları artmıştır. Öğretmenin günlükleri ve araştırmacı gözlemi verilerine göre ‘rol oynama’ etkinliğinde öğrencilerin özgüvenlerinin bir hayli arttığı ve bu derste motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler farklı rollere girerek kendi diyaloglarını ayarlamıştır. ‘Rol oynama’ esnasında doğaçlama yapmaları da gerekmiştir.

Öğrencilerin yansıtma günlüklerine göre, bu etkinlik esnasında terimlerin kullanıldığı akademik İngilizce'den çok günlük hayat-taki İngilizce kullanılmak zorunda kalınması, öğrencilerin İngi-lizce konuşma konusundaki özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Bu etkinlikte ikili ve üçlü gruplar şeklinde 'rol oynama' yapıldığından grup sayısı 11 olmuştur.

Tablo 2'deki rol oynama etkinliği uygulamalarının akran değerlendirmeye puanları incelendiğinde, iletişim becerisi kategorisinin puanlarının konuşma becerisi kategorisinin puanlarına göre biraz daha yüksek olduğu görülecektir. Her iki kategoride de puanlar beş üzerinden dört civarındadır. Puanlara bakıldığında öğrencilerin rol yapma konusunda sıkıntıları yoktur; en düşük puanlar akıcı konuşma ve farklı kelimelerle çeşitlendirme konusunda olmuştur. Öğrenciler rol oynama etkinliği boyunca birbirleriyle iletişim kurmuşlardır ve performansları iyidir. Fakat akıcı konuşma ve kelimeleri bulma konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Rol oynama etkinliği akran değerlendirme puanlarının, sunum etkinliği akran değerlendirme puanlarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Yansıtma günlükleri incelendiğinde, yine bu döngüde de kelime bilgisinin ve akıcı konuşmanın öneminin anlaşıldığı görülmüştür. Bundan önceki derslerde "Bu benim ne işime yarayacak?" diye düşünen öğrenciler, 'rol oynama' yöntemiyle öğrendiklerini kullanmış ve İngilizce'nin önemini bir kez daha fark etmişlerdir:

"İngilizce tiyatro oynarken dili hem günlük dille kullanabilmeyi hem de doğaçlama yapmayı öğrendim; dolayısıyla daha fazla tiyatro yapmak İngilizce konuşmamızı geliştirir." (Ö7)

"Günlük konuşmamın geliştiğini fark ettim. "Role play" etkinlikleri daha fazla olmalı!" (Ö8)

Tasarımın Genel Değerlendirilmesi

Son olarak, "Ubd" öğretim tasarımının konuşma becerisi ve motivasyonunu artırmasına yönelik tasarımı değerlendirmek amacıyla öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda altı tema ortaya çıkarılmıştır: Münazara, 'rol oynama', akran değerlendirme, sınıf içi katılım ve etkileşim, kelime bilgisi ve tasarımın etkililiği.

Münazara. Bu etkinlikte herhangi bir ezber yapmadan doğaçlama konuşmak ve aklına geleni o anda söylemek gerekmiştir. Fikirleri savunurken İngilizce konuşmanın önemi fark edilirken, bir yandan da özgüven artmıştır. Münazara süresinin yetmemesi ve herkesin sırayla konuşmamasından kaynaklanan sıkıntılar olmuştur. Öğrenciler konuştuğları için değil, konuşmadıkları için şikâyetçi olmuşlardır. Bu durum, onların konuşma isteklerini ve motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir.

"Konuşmakta söz hakkı gelmemiştir. Süre tutulmasını isterdim." (Ö9)

"Bu derse hazırlanırken ve bu ders içerisinde İngilizce münazara yapmanın korkunç bir şey olmadığını, isteyince İngilizce konuşabileceğimi gördüm." (Ö11)

"Daha iyi İngilizce konuşmak için derste münazara gibi etkinliklere daha çok katılmamız gerekiyormuş. Ders yeniden işlenseydi, münazaraya yönelik olsun isterdim..." (Ö10)

Tablo 2: Rol Oynama Etkinliği Akran Değerlendirme Puanı Ortalamaları

	Gr 1	Gr 2	Gr 3	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Gr 9	Gr 10	Gr 11	\bar{X}
Konuşma Becerisi											
Kelimelerin telaffuzu netti.	4.16	4.00	3.75	3.75	4.14	4.27	4.50	3.92	3.75	3.40	3.96
Kullandığı kelimeler konuyla ilgiliydi.	4.33	4.42	4.08	4.25	4.50	4.36	4.50	4.25	4.08	3.90	4.27
Farklı kelimelerle konuşmasını çeşitlendirdi.	3.75	4.08	3.33	3.25	4.14	4.18	4.00	3.34	3.34	3.30	3.67
Gramerini doğru bir şekilde kullandı.	4.08	4.34	3.91	4.25	4.43	4.54	4.00	3.84	3.75	4.1	4.12
Oyuncular akıcı bir şekilde konuştu.	4.33	4.33	3.41	4.00	4.36	4.54	4.00	3.84	3.42	3.40	3.96
Ortalama	4.13	4.23	3.70	3.90	4.31	4.38	4.20	3.83	3.67	3.62	3.99
İletişim Beceri											
Oyuncular arası iletişim iyiydi.	4.58	4.33	4.00	4.50	4.43	4.36	3.50	4.42	4.50	4.00	4.26
Bütün dinleyiciler performansı iyi duyabildiler.	4.41	4.34	4.00	3.75	4.28	4.36	4.50	4.34	4.08	3.90	4.19
Dinleyiciler performansı beğendiler.	3.91	4.17	4.00	3.75	4.36	4.54	4.50	4.42	4.00	3.70	4.13
Oyuncuların uydurduğu senaryo başarılı bulundu.	4.08	4.50	3.84	4.25	4.35	4.73	3.50	4.58	4.00	3.70	4.15
Oyuncular zamanı etkili bir şekilde kullandılar.	4.08	4.25	3.92	3.50	4.28	4.54	4.50	4.25	4.00	3.90	4.12
Oyuncular jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullandılar.	4.08	4.00	3.58	4.50	4.28	4.45	4.50	4.08	3.42	3.50	4.04
Ortalama	4.19	4.26	3.89	4.04	4.33	4.50	4.17	4.35	4.00	3.78	4.15

"Konuşma anında hemen düşünüp yanıt verebilmeyi öğrendim." (Ö12)

"Kendimi İngilizce nasıl savunabileceğimi öğrendim... Kesinlikle münazaralar olmalı, çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum." (Ö14)

Rol Oynama. Bu tasarımda rol oynama tekniği etkili bulunmuştur. Bu teknik, hem motivasyon açısından hem de acıcılık açısından öğrenciler tarafından görüşmede olumlu görüş belirtilen kısım olmuştur:

"Daha iyi İngilizce konuşmak için tiyatro aktiviteleri yapılmalıdır." (Ö16)

"Risk ünitesini daha iyi kavradım. "Role play" aktiviteleri görsel hafızaya hitap ettiği için aklımda daha kalıcı hale geldi." (Ö21)

"Cümle kurmanın, etkinlik yapmanın, arkadaşlarımda önünde "role play" yapmanın aslında korkulacak bir şey olmadığını öğrendim." (Ö19)

"Geçmişte öğrendiğim konuları tekrardan kullandım ve bu benim için çok iyiydi. Arkadaşım ile birlikte hemen senaryo oluşturduk ve bunu İngilizce düşündük; bu çok iyi. Nasıl rol yapılabileceğini öğrendim... Bence kullandığımız "role play"ler çok güzeldi. Bu etkili bir yöntem! Çünkü tamamen jest, mimik ve hissiyatla İngilizce konuşuyoruz." (Ö20)

Konuşma dersinde hazırlık yapmak yanında doğaçlama yapmak öğrencileri çok etkilemiştir. Öğrencilerin söylediklerine göre bu durum İngilizce düşünmeyi hızlandırmıştır, özgüveni artırmıştır:

"Diyalog hazırlama hakkında biraz daha bilgi edindim ve doğaçlama konuşmanın zorluğunu öğrendim. Daha çok doğaçlama konuşmalıyım; zaten devamı geliyor." (Ö15)

"Aslında bilgilerimi pratiğe dökmenin ön hazırlık olmadan da yapılabileceğini öğrendim. Sunum esnasında rahat olabilmeyi öğrendim... Doğaçlama yapılırsa daha verimli olur. Rol oynama verimli bir aktivite oldu..." (Ö16)

"Doğaçlama yaparken anında İngilizce konuşmam benim daha iyi olmamı sağladı." (Ö17)

Akran Değerlendirmesi. Öğrenciler arası etkileşimi güçlendirdiği yönünde ifadeler olmuştur. Öğrenciler değerlendirme yapacakları için diğer arkadaşlarının sunum, münazara ve rol oynama etkinliklerini de dinlemek durumunda kalmışlardır. Öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerine göre bir başkasının konuşmasına dışarıdan bir gözle bakmak, öğrencilerin hem kendi konuşmalarını değerlendirmelerini, konuşmalarını başkaları ile karşılaştırmalarını ve kendilerine yönelik motivasyon ve özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır. Bu durumu, aşağıdaki alıntı iyi açıklamaktadır:

"Bence akran değerlendirmesi, benim derse odaklanmam açısından çok yararlı oldu. Önceden birisi bir şey konuştuğunda onu dinlemezdim, kimse de beni dinlemezdi. Ama akran değerlendirme raporlarını doldururken, arkadaşlarımızı dinlemek zorunda kaldık. Bu da bizi derse odakladı. Ayrıca arkadaşlarımızı dinleyerek birisinin konuşmasına dışarıdan bakma fırsatını yakaladık ve ona göre de kendi hatalarımızı düzeltmek istedik." (Ö5)

Sınıf İçi Katılım ve Etkileşim. Derse katılım yapmayan ve/veya geç kalan birçok öğrenci münazara etkinliğinde aktif rol almıştır. Ayrıca ders, 'rol oynama' yöntemi ile eğlenceli hale gelmiştir. Sunumlar ve münazaralar esnasında öğrenciler grup çalışmasında arkadaşları için aktif olmuşlardır ve bu tarz etkinlikleri istediklerini beyan etmişlerdir:

"Role play" etkinliğinde oldukça eğlendim." (Ö2)

"Bu ders aslında çok faydalı ve ben bu derste konuşma becerisinin dışarı aktarabileceğini öğrendim. Fakat öğrencilerin yer aldığı daha çok ders yöntemleri olmalı, pratik yapmak için!" (Ö4)

Ayrıca, önceden sadece kitaba bağlı kalınıp, öğretmen ve öğrenci arasında kitaptan soru-cevap şeklinde yapılan etkinliklere göre uygulanan bu tasarım, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlamıştır:

"Derste zorlanmadım, çünkü bir grup aktivitesi olduğu için aksine kolayıma geldi. Grup arkadaşım yanılsımı gördüğünde beraber düzeltiyoruz." (Ö10)

Türkçe bilmeyen yabancı öğrencilerin de, sınıfta İngilizce konuşmayı hızlandıran kişiler oldukları ifade edilmiş olup, bu kişilerin önemi fark edilmiştir.

Kelime Bilgisi. Öğrenciler etkinlikler esnasında kelime bilgisinin önemini bir kez daha anlamışlardır. Ayrıca tasarım boyunca yeni kelimeler de öğrenmişlerdir:

"Münazara esnasında yeni kelimeler öğrendim; keşke münazara daha uzun sürseydi..." (Ö8) "Düşüncelerimi toparlayıp İngilizce olarak anlatmaya çalışmakta biraz zorlandım. Kelimelerin sinonimlerine bakmam gerek." (Ö6)

"... Münazara esnasında karşı tarafa cevap verirken tılandım çünkü kelime anlamını bilmiyordum; o an yapıyı kuramadım." (Ö3)

"... Gerekli olan kelimeleri bulmakta ve onları kullanmakta zorlandım." (Ö6)

"Rol oynamada daha fazla farklı kelimeler kullanmak ve daha geniş bir diyalog hazırlamak isterdim." (Ö8)

"...Daha çok kelime öğrenmem gerekiyormuş. Daha çok kelime pratiği yapmalıyım." (Ö5)

Tasarımın Etkililiği. Bazı öğrenciler bu tarz etkinliklerin sıkıştırılmış olması ve son haftalarda yapılması yerine bütün kur boyunca uygulanmasını istemişlerdir. Örneğin,

"Herşey başından başlasaydı, ben bu dört dersin üçünü öğrenciden beklerdim. Daha çok işin içinde olabileceğim faaliyetler isterdim; böylelikle konuşma sıkıntım gidebilirdi..." (Ö1)

Öğrenciler genel olarak ders ile ilgili olumlu düşüncelerini belirtip, dersi başından beri bu şekilde işlemiş olmayı istemekle birlikte motivasyonu artmayan ve dersi sevmeyen bazı öğrencilerden de olumsuz tepkiler gelmiştir. Bu öğrencilerin, bu etkinlikleri boşa zaman kaybı olarak gördükleri, ders programının yetiştiremeyeceğinden kaygılandıkları ve bu sebeple kitabı işleme devam etmeleri gerektiğini düşündükleri görülmüştür:

"Bu tarz anaokulu etkinlikleri yerine dersimizi işlemeliyiz. Bence çok gereksiz." (Ö21)

"Süre yetmiyor, konular yetmeyecek; bunun yerine ders kitap-tan işlenmeli." (Ö20)

Diğer taraftan, öğrenciler kitaba bağlı kalmak yerine konuşmak istediklerini de beyan etmişlerdir. Örneğin, sunum etkinliğinde farklı makaleler verilmiş olsa bile, kitaptaki konunun takip ediliyor olmasını sıkıcı bulmuşlardır:

"Dersin işlenişinden memnunum, ama sürekli kitaba bağlı olmak bizleri dersten koparıyor ve sıkıcı hal alıyor." (Ö4)

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin tasarımdan öncesine göre daha çok aktif olduğu bir ders işlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşmeler sonunda 'rol oynama' ve münazara etkinliklerinin, konuşma becerisi hatta diğer İngilizce beceri alanları için faydalı etkinlikler oldukları söylenmiştir. Genel olarak şikâyet edilen durum, zamanın yetmemesi olmuştur. Ayrıca kitaba bağımlı bir müfredat ve mevcut dönem sonu sınavının da alternatif uygulamalar ve tasarımlar için engel teşkil ettikleri ifade edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini ve İngilizce konuşma motivasyonunu artırmayı amaçlayan tasarımın etkililiği değerlendirilmiştir. Bu amaçla motivasyon araçları ile zenginleştirilmiş "UbD" tasarım modeli kullanılmıştır. Burada motivasyonun artıp artmadığı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya konmuştur. Eğitsel probleme, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ile üç farklı döngüde çözüm aranmıştır. Her döngüde farklı alternatiflerle İngilizce konuşma becerisinin bileşenleri geliştirilmek istenmiştir. Burada öğrenciyi aktif şekilde derse katmak ve İngilizce konuşması konusunda motivasyon artırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yansıtma günlükleri ve görüşmelerden anlaşılacağı gibi 'yapılan tasarımın etkili olduğu' savunulabilir. Ayrıca öğrenciler için klasik yöntemlerden farklı olarak tasarımın içindeki etkinlikler, onlara farklı ve eğlenceli gelmiştir. Çalışmamızın sonuçları, öğrencilerin "UbD" ile yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve öğretimi kolaylaştırdığını belirten Yurtseven, Doğan ve Altun'un (2015) çalışmasının sonuçları ile uyumludur. Öğrenci görüşlerine göre, eğlenceli bulunan etkinliklerin motivasyonu artırdığı söylenebilir. Çalışmamızda öğrencilerin motivasyon araçlarıyla zenginleştirilmiş "UbD" tasarımında İngilizce konuşma konusunda rahatlık hissettikleri ve daha çok İngilizce konuşmak istedikleri saptanmıştır.

Çalışma öncesinde ihtiyaç analizleri yapılmış ve bu analizlerin sonunda kelime bilgisinin eksikliğinin önemli bir sorun olduğu gösterilmiştir. İlk etkinlikte öğrencilerin kelimeleri öğrenmesi ve farklı makaleler okuyup sunmaları istenmiştir. Sunum etkinliğinin sonrasında konuşma becerisini geliştirmek için önce münazara, münazaradan sonra ise 'rol oynama etkinliği' uygulanmıştır. Barın (1997), konuşma becerisini geliştirmek için en etkili öğretim tekniklerinin tartışma, 'rol oynama', karşılıklı konuşma ve grup çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular bu yaklaşımı desteklemiştir. Öğrenciler, kendilerinin daha aktif oldukları sunum, münazara ve rol

oynama öğretim tekniklerinde daha fazla konuşma imkânı bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada "tasarım tabanlı" araştırma deseninin kullanılması, çalışmada uygulanan öğretim tasarımının literatürde bulunan kuramlara uygunluğu yanında 'uygulanabilir' hale gelmesini de sağlamıştır. Boonkit (2010), öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasının ve kendilerini yeterli hissetmelerinin İngilizce konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, İngilizce konuşma becerisinin artması, öğrencilerin motivasyonları ile doğrudan ilişkilidir. "ARCS" modelinin boyutları ile bu tasarımın zenginleştirilmesi, tasarımın etkili olması yönünde oldukça önemli rol oynamıştır. Ayrıca "ARCS" modelinin stratejileri arasında öğrencilere öğretim süreci boyunca ulaşmaları gereken hedefin hatırlatılması da yer almaktadır. Bu bakımdan "UbD" modeli "ARCS" modelinin bu stratejisini oldukça etkili kılmıştır. "UbD" modelinde ilk olarak ulaşılması gereken hedef belirlendikten sonra tüm tasarımın bu yönde yapılması, süreç boyunca öğrencilere ulaşmaları gereken aşamayı hatırlatmıştır. "UbD", esnek bir model olup, 'esas fikri' ve 'anlamada transferi' ön plana çıkaran bir tasarımdır. "UbD" tasarımı, konuşma becerileri için değişiklik yapılırken 'büyük fikire' sadık kalınmasını sağlarken, "ARCS" motivasyonu ve özgüveni ön plana çıkararak "UbD"yi tamamlamıştır. Bulgular da, bu tasarımın öğrencilerin hem daha fazla konuşmak istemelerini, hem de katılımlarını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Som, Türkan ve Altun (2016)'un yaptığı çalışmada da "UbD" tasarımının olumlu duyuşsal özellikleri harekete geçirdiği ve derse etkin katılımı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma hem "ARCS" ile "UbD" tasarımı bir arada kullanıp bu tasarımı etkililiğini ortaya çıkarmasıyla hem de İngilizce konuşma becerisine ilişkin eğitsel sorunlara çözüm araması ile hem de hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma konusunda bu tarz farklı tasarımlara ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmasıyla da önem kazanmaktadır. Çalışma nitel ve nicel birden fazla veri toplama aracıyla çeşitlendirilmiş olup öğrenci, öğretmen ve dış gözlemci gözüyle tasarımın etkililiği hakkında detaylı bilgiler edinilmiştir. Ayrıca eksik görülen durumlarda, çalışmanın amacından sapmadan geliştirilen alternatifler ile tasarım yenilenmiştir. Çalışmanın, yabancı dilde konuşma öğretimine ilişkin yol gösterici özelliği olduğu düşünülmekteyse de bu çalışmanın, sadece İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hazırlık okulundaki bir sınıf ile sınırlı olduğunu da belirtmek gerekir. Diğer bir sınırlılık da motivasyonun öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiş olmasıdır. Hazırlık öğrencileri yerine yabancı dil öğretiminin olduğu farklı okul ve katılımcılara uygulanıp sonuçlarının karşılaştırılması, çalışmanın 'tekrarlanabilirliği' açısından katkı sağlayıcı olacaktır. Tasarımın etkililiği konusunda o zaman daha çok 'genellenebilir' sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, bu çalışmada sadece 'konuşma becerisi' dikkate alınmıştır. Diğer yazma, dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için de benzer bir tasarım tabanlı araştırma gerçekleştirilebilir. Benzer çalışmalar, farklı yabancı dillerdeki konuşma becerisi için de tekrarlanabilir.

Bu bilgiler ışığında uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunmak faydalı olabilir. Dil öğrenimi zaman, emek ve para gerektiren bir uğraştır. Özellikle zaman değişkeni dil öğreniminde

çok önemli bir rol oynar; çünkü öğrenciler hazırlık okulunda ortalama bir yıl geçirirler ve bu zaman yaşamın önemli bir kısmına tekabül eder. Sınıflarda geçirilen zamanın etkili ve kaliteli kullanımı, dil öğrenimini doğrudan etkileyecektir. Kısıtlı bir zaman içerisinde dil öğrenimini etkili ve kaliteli kılmanın bir yolu da öğretim tasarımıdır. Esnek ve eklektik öğretim tasarımı modellerinin kullanımı uygulayıcıların “az zamanda çok iş yapmalarını” mümkün kılar. Dil öğrenimi zaman alan bir uğraş olduğundan, öğrencilerin uzun vadede motivasyonlarını kaybetmeleri de mümkündür. Bu durumda uygulayıcıların çeşitli motivasyon araçları ile öğretim tasarımlarını güçlendirmeleri, olumlu sonuçlar almalarını sağlayacaktır. Öğrenme tasarımları aynı zamanda monotonlaşan dersleri de eğlenceli hale getirecek ilgiyi canlı tutacaktır. Böylece uygulayıcılar, çeşitli etkinlikler (karşılıklı konuşma, münazara, ‘rol oynama’, tartışma, grup çalışmaları, sunum vb.) ile ders ortamını ilgi çekici ve eğlenceli hale getirebilirler. Son olarak, öğretim tasarımlarının çoğu zaman ilk ve en önemli aşaması olan ihtiyaç analizlerinin uygulanması sürekli değerlendirilmesine imkân tanıyacağı ve bu sayede statik değil, dinamik bir program hedefleneceği akıldaki tutulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulananı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1305-1309.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178
- Celce-Murcia, M., & Olshtain E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, H., & Dornyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Cunningham-Florez, M. A. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. ERIC Digest (ED425304) National Center for ESL Literacy Education. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435204.pdf>
- Çavuşoğlu-Deveci, C., Arslan-Buyruk, A., Erdoğan, P., & Yücel-Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 915-934.
- Dede, Y. (2003). ARCS Motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 173-182.
- Dornyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3) 203-229.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyallerinin erişime etkisi. *Dil Dergisi*, 136, 27-40. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9656.pdf>
- Gore, D., & Vitthal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4(1), 7-17.
- Gömleksiz, M. N., & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933633.pdf>
- Guilloteaux, M. J., & Dornyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan “konuşma becerisi öğretimi” eğitim programına ilişkin eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara. Retrieved from <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1797/95bbf0e4-1c82-4249-9b86-b59616def1dc.pdf?sequence=1>
- Kawai, Y. (2008). Speaking and good language learners. In C. Griffiths, (Ed). *Lessons from good language learners* (pp. 218-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance, The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Osborn, S., Osborn, M., & Osborn, R. (2008). *Public speaking guidebook*. Boston: Pearson.
- Patil, Z. N. (2008). Rethinking the objectives of teaching English in Asia. *Asian EFL Journal*, 10(4), 227-240. Retrieved from http://www.asianefl-journal.com/December_08_zn.php
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahasrabudhe, S. S., Murthy, S., & Iyer, S. (2012). Design based research to create instructional design templates for learning objects. Retrieved from <https://www.it.iitb.ac.in/~sri/papers/dbr4LOs-nfe2013.pdf>
- Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1659-1672.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *The understanding by design handbook*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *The understanding by design handbook*. (2nd Ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zaremba, A. J. (2006). *Speaking professionally*. Canada: Thompson South-Western.

- Yurtseven, N., & Altun S. (2017). Understanding by Design (UbD) in EFL Teaching: Teachers' Professional Development and Students' Achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 437-461. Retrieved from https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2017/02/ESTP-2017-0226_OnlineFirst.pdf
- Yurtseven, N., Doğan, S., & Altun, S. (2015). "Ubd (Understanding By Design)" modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-20.

EK-1

ANLAMAYA DAYALI TASARIM ("Ubd") DERS PLANI

Öğretmen Adı/Soyadı: xxxx xxxxxx

Ünite Adı: Hayatta Risk Alma Konusu Çerçevesinde Konuşma Becerisi Geliştirme Etkinlikleri

Sınıf: xxx Hazırlık Sınıfı 22 Kişi

Süre: 100 dakika

1. Aşama –İstenilen Sonuçlar

Belirlenmiş Amaçlar / Genel Amaçlar: Belirlenen konu ile ilgili kelimeleri bilir; bu konuda ilgili kelimeleri kullanarak akıcı ve anlaşılır konuşur, konuşurken kelimeleri doğru telaffuz eder. Dilbilgisi kurallarına uygun konuşur. Düşüncelerini farklı cümle kalıpları ile ifade eder.

Büyük Fikir: Konuşmanın bileşenleri

Temel Sorular:

- 1) Konu ile ilgili konuşabilmek için hangi kelimeler bilinmelidir?
- 2) Karşıdaki kişinin konuşma içeriğini anlaması için nelere dikkat edilmelidir?
- 3) Söylemek istenilenler farklı şekillerde nasıl ifade edilebilir?

Bilgi İfadeleri:

Öğrenciler bu derste konuşmalarında verilen konu ile ilgili kelime bilgisi
Dilbilgisi kuralları bilgisi
Kelimelerin nasıl telaffuz edileceği bilgisi

Beceri İfadeleri:

Dinlediği ve okuduğu bir konu alanında akıcı, dilbilgisi kurallarına uygun, anlaşılır bir şekilde İngilizce konuşabilme
Düşüncelerini farklı cümle kalıpları ile ifade edebilme
Bir konu alanında topluluk önünde İngilizce konuşabilme
Görüşlerini İngilizce savunabilme
Konuşma esnasında kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilme

Anlama İfadeleri:

Öğrenciler İngilizce konuşmada hangi bileşenlerin önemli olduğunu anlama
Karşıdaki kişinin ne söylediğini anlama
Kelime bilgisinin ve dilbilgisinin gerekliliği anlama
Kültüre özgü kalıpların önemi anlama
Dilbilgisi kurallarının kullanımını anlama
Bir konu hakkında konuşurken önbilginin gerekliliği anlama

2. Aşama – Değerlendirme Kanıtları**Performans Görevi:**

1. Öğrencilerin verilen konu alanında 5 dk.'lık sunum hazırlaması ve arkadaşlarına sunması
Akran değerlendirmesi
2. Grupların verilen sunum makalelerindeki görüşleri savunacak şekilde tartışması
Akran değerlendirmesi
3. Grupların risk alma konusunda drama metni yazıp oynamaları
Akran değerlendirmesi

Diğer Değerlendirme Teknikleri:

Gözlem
Yansıtma günlüğü

3. Aşama- Öğrenme Planı**Birinci Ders**

Dersin hedefi "risk alma" konusu hakkında öğrencilerin özgüvenli olarak konuşabilmeleri, derse motivasyonun yüksek olması, grup çalışmaları ile etkileşimli bir ortam oluşturmaktır. Böylelikle rahat bir ortamda öğrencilerin akıcı konuşmalarının sağlanması ve İngilizce konuşmada önemli olan faktörleri anlaması istenmektedir. Bunun için öğrenciler dersin hedefinden haberdar edilir. Etkinlik konusu olan "risk alma" konusu tanıtılır, kitaptaki ilgi çekici örneklerle bir konuşma yaptırılır. Bu konuda hangi etkinliklerin yapılacağı hakkında tanıtım yapılır: (10 dk.)

Giriş aktivitesi olarak öğrencilere video izlettirilir. Bu video dersin kitabında Risk Alma konusunda hazırlanmış olan videosudur. Bu videoda lunaparklardaki risklerden bahsedilmektedir: (5 dk.)

Bütün öğrencilerin ilgisi daimi tutulur ve motivasyon sağlanır. Bunun için video etkinliğindeki sorular sorulur: (15 dk.) Kitapta risk konusu ile ilgili anket doldurulabilir materyali verilir: (5 dk.)

Sınıfın 5 ayrı grup olması için 4 farklı simgenin olduğu kartlar hazırlanır ve herkese bu kartlar karışık dağıtılır, aynı simgede olanlar grup oluşturacaktır. Herkes elindeki simgenin aynısına sahip olan kişiyi arar; grup arkadaşını bulmaya çalışır (10 dk.). Gruplar oluşturulduktan sonra her bir gruba etkinlik konusu ile ilgili farklı farklı makaleler dağıtılır, onlardan sunum yapması istenir. Bu makalelerin linkleri aşağıdadır: (10 dk.)

<http://elitedaily.com/life/motivation/14-risks-everyone-needs-take-life/>

<http://www.forbes.com/sites/margiewarrell/2013/06/18/take-a-risk-the-odds-are-better-than-you-think/#6c3a9ee81d09>

<http://mindbodynetwork.com/article/are-you-a-risk-taker-like-johnny-depp>

http://www.huffingtonpost.com/dianna-booher/are-you-a-risk-taker_b_5671760.html

<https://www.psychologytoday.com/articles/200011/are-you-risk-taker>

Kendilerine dağıtılan makaleleri okuyan gruplar makale hakkında konuşma yapacaklardır: (40 dk.). Bu konuşmalar esnasında etkinlik konusundaki kelimeler ve gramer yapıları not alınacaktır. Sunum yapan grup tarafından sınıfla paylaşılacaktır. Gruplara soru sorulup cevap alınacaktır: (10 dk.) Derste öğrenci konuşması sunumu üzerinde düşünür ve değerlendirileceğini bilir. Dersin sonunda öğrenciler yansıtma raporu yazarlar ve dersi değerlendirirler. Bu değerlendirmeden yola çıkarak bir sonraki ders için ne yapılabilir tartışılır.

İkinci Ders

Etkinlik konusu hakkında risk alma ve risk almama üzerine tartışma yöntemi uygulanacaktır. Sunum gruplarının, okudukları makalelerdeki görüşleri savunacak şekilde, karşılıklı tartışmaları istenir. Bunun için sunum konuları gruba dağıtılır ve hazırlık için süre verilir: (15 dk.). Her grup üyesinin tartışmada söz hakkı alması sağlanır. Burada öğrenciler araştırmacı ve okutman tarafından gözlemlenecektir. Değerlendirmeler araştırmacı ve okutman tarafından yapılacaktır. Öğrencilerin yansıtma raporunu yazmaları istenir.

Üçüncü Ders

Her grubun risk alma durumu ile ilgili her grup üyesi rol alacak şekilde drama metni yazıp sunmaları sağlanır. Bunun için her grubun bir risk alma durumu belirlemeleri istenir: (3 dk.) Sonrasında buna uygun drama metni yazar (15 dk.) ve oynarlar: (60 dk.) Her grubun oyunu süresince diğer gruplar ve okutman öğrencileri değerlendirir.

Dersin sonunda öğrenciler dersi, birbirlerini ve kendilerini değerlendireceklerdir: (7 dk.). Yansıtma raporlarını yazacaklardır.

EK-2

ARCS + UbD (W.H.E.R.E. T.O)

Şekil. 1'de "UbD" merkeze alınarak W.H.E.R.E. T.O süreçleri "UbD" nin çevresine yerleştirilmiştir. "ARCS" modelinin her bir harfinin W.H.E.R.E. T.O'da hangi harfle eşleştiği ok işaretleriyle belirtilmiştir. En son halkada ise şekillendirici ve özetleyici değerlendirme birbirini takip eden süreç şekilde gösterilmiştir. Çünkü tasarımın sonundaki değerlendirme diğer tasarım için şekillendirici bir değerlendirme olacaktır.

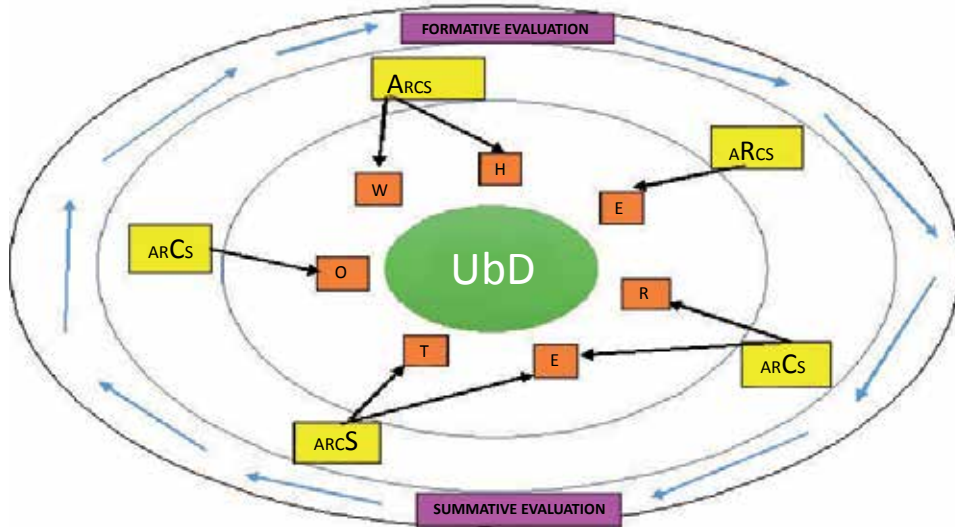
"ARCS" içindeki;

A ("Attention"). DİKKAT basamağında algısal uyarılma, araştırmaya yönelik uyarılma, değişkenlik gibi alt başlıklar vardır. Bu basamakta "Öğrencinin ilgisi nasıl çekilir? Araştırmaya yönelik olumlu tutum nasıl sağlanır? Dikkatleri nasıl sürdürülür?" şeklindeki sorulara cevap aranır. Bu basamağın tasarımımıza göre "UbD" deki karşılığı W, H sürecidir. "UbD'deki W ("where unit is going") sürecinde öğrencilere ünitenin nasıl devam ettiği ve üniteden ne beklendiği konusunda yardımcı olmak vardır. H ("hold interest") sürecinde ise öğrencilerin ilgisi daimi tutulu ve motivasyon sağlanır. Bu yüzden "ARCS" modeli ve "UbD" aşamaları eşleşmesi A: W ("where unit is going") - H ("hold interest") şeklinde düşünülmüştür.

R ("Relevance"). İLİŞKİ basamağında yakınlık-aşinalık, hedefe yöneliklik, güdü uygunluğu gibi alt başlıklar vardır. bu basamakta "öğretimi öğrencilerin deneyimleri ile nasıl birleştirebilirim? Öğrencilerin gereksinimlerini en iyi nasıl bilebilirim? Öğrencilere uygun seçenek ve sorumlulukları ne zaman ve nasıl sağlayabilirim?" şeklindeki sorulara cevap aranır. Bu basamağın tasarımımıza göre "UbD'deki karşılığı E sürecidir. UbD'deki E ("experience, equip, explore") sürecinde öğrencilerin anahtar fikirleri deneyimlemesi ("experience"), öğrencilerini hazırlaması ("equip") ve konuları keşfetmesine ("explore") yardım edilir. Bu yüzden "ARCS" modeli ve "UbD" aşamaları eşleşmesi R:.....E ("experience, equip, explore") şeklinde düşünülmüştür.

C ("Confidence"). GÜVEN basamağında başarı beklentisi, güç sınama durumu, destek durumu gibi alt başlıklar vardır. Bu basamakta "Başarı için olumlu beklenti oluşturmaya nasıl yardım edebilirim? Öğrenme deneyimleri öğrencilerin başarı inançlarını nasıl destekler? Öğrenciler çabalarına ve yeteneklerine dayalı başarılarını nasıl bilebilirler?" şeklindeki sorulara cevap aranır. Bu basamağın tasarımımıza göre UbD deki karşılıkları R ("rethink-revise"), O ("organize"), E ("evaluate") sürecidir. UbD'ki R sürecinde öğrencilere yaptıkları işler ve fikirleri üzerinde yeniden düşünmeleri için fırsat verilir, düzenlemeleri için fırsat verilir. O ("organize") sürecinde etkili öğrenme kadar sürecin başında ve süreç boyunca katılımı çoğaltmayı organize edebilme söz konusudur. E ("evaluate") sürecinde Öğrencilere çalışmalarını ve uygulamalarını değerlendirmelerine izin verilir. Bu yüzden ARCS modeli ve UbD aşamaları eşleşmesi C:.....R ("rethink-revise"), O ("organize"), E ("evaluate") şeklinde düşünülmüştür.

S ("Satisfaction"). DOYUM basamağında doğal sonuçlar, olumlu sonuçlar, eşitlik sonuçlar (bilişsel değerlendirme) alt başlıkları vardır. Bu basamakta "Yeni kazanılmış bilgi ve becerilerin kullanılması için fırsatları nasıl sağlarım? Öğrencilerin başarıları nasıl pekiştirilebilir? Başarıları hakkında olumlu duygular geliştirmelerine nasıl yardımcı olabilirim?" şeklindeki sorulara cevap aranır. Bu basamağın tasarımımıza göre UbD deki karşılıkları T ("to be tailored"), O ("organize"), E ("evaluate") sürecidir. UbD deki T sürecinde öğrenenlerin farklı ilgi, ihtiyaç, yeteneklerine göre öğretimde uyarlamalar yapılabilir. O ve E süreci ise Güven basamağındaki süreçlerde bahsedildiği gibidir. ARCS modeli ve UbD aşamaları eşleşmesi S:....T ("to be tailored"), O ("organize"), E ("evaluate") şeklinde düşünülmüştür.



Şekil 1: Çalışmadaki Tasarımın Modeli: "UbD+ ARCS" modeli