

## Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar

### UbD Implementations in Preschool Teaching: Reflections from the Teacher and Student Perspective

Nihal YURTSEVEN\*, Selçuk DOĞAN\*\*

• *Geliş Tarihi:* 25.05.2017 • *Kabul Tarihi:* 08.02.2018 • *Yayın Tarihi:* 19.02.2018

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretimde UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve öğrencilerin alıcı dil yaşı üzerindeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir öğretmen, 19'u deney ve 19'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi, yansıtma notları ve birebir görüşme kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, deney grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olduğunu, fakat kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, öğretmenin profesyonel gelişiminde UbD'nin yenilikçi ve öğretmeni geliştirici bir yaklaşım olduğunu, UbD uygulamaları süresince öğretmenin daha planlı ve daha sistematik çalışma imkanı bulduğunu, UbD'nin öğretmenin işini kolaylaştırdığını ve UbD tasarım sürecinin öğretmeni araştırmaya, yeni yöntemler kullanmaya, kendini geliştirmeye yönlendirdiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar sözcükler:** UbD (anlamaya dayalı tasarım), okul öncesi öğretim, öğretmen eğitimi, alıcı dil yaşı.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to examine the reflections of UbD implementations on teachers' professional development and students' recipient language age. The research was carried out via mixed method. The participants of the study consisted of a teacher and 38 students, 19 of which were in the experiment and 19 of which were in the control group. As data collection tools, Peabody Picture Vocabulary Test, reflection notes and one-to-one interview were used. To analyze quantitative data, non-parametric tests of Mann-Whitney U and Wilcoxon Marked Ranks Test were administered. The qualitative data were analyzed via content analysis. The quantitative findings of the study revealed that there was no significant difference in favor of the control group, although there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experiment group students in the Peabody Picture Vocabulary Test in favor of the post-test. Findings from the qualitative data of the study indicated that UbD was an innovative and developmental approach in the professional development of the teacher and that the teacher had the possibility to work in a more systematical and planned way during the UbD implementations. Findings also indicated that UbD facilitated the teacher's work and that the UbD design process led teachers to investigate, use new methods of teaching and improve themselves.

**Keywords:** UbD (understanding by design), preschool teaching, teacher education, recipient language age.

## 1. GİRİŞ

21. yüzyıl ve beraberinde getirdiği çarpıcı değişiklikler, öğretmen rollerinin ve onlardan beklenen yeterliklerin bir kez daha gözden geçirilmesine neden olmuştur. Öğretmenler sadece dersi anlatan kişi olmaktan çıkıp, farklı rollere de bürünmeye başlamışlardır. Öğretmenin tasarımcı olması, bu bağlamda ortaya çıkan yeni rollerin başındadır. Bu rol, öğretmenlerin tasarım modellerini kullanmalarını ve farklı öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini beraberinde gerektirmektedir (Andrews, 2011; Penuel & Gallagher, 2009). Tasarımcı öğretmenin araçlarından biri de öğretim tasarımı modelleridir. Türkiye'de son 10 yılda sıklıkla

\* Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul-TÜRKİYE. e-posta: [yurtsevennihal@gmail.com](mailto:yurtsevennihal@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-1338-4467)

\*\* Dr., Florida Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gainesville-A.B.D. e-posta: [sdogan@ufl.edu](mailto:sdogan@ufl.edu) (ORCID: 0000-0002-0527-8453)

kullanıldığı görülen Understanding by Design<sup>1</sup> UbD, Anlamaya Dayalı Tasarım) hem tasarımcı olarak öğretmen nosyonunu desteklemekte, hem de MEB öğretim programlarıyla uygun şekilde kullanılmaktadır (Aybat & Doğan, 2017; Yurtseven, 2016).

UbD, öğretmenlerin birer tasarımcı gibi, ünite planları hazırlamada ve bu kapsamda öğretimi planlamalarında aktif rol üstlenmelerini sağlayarak, onlara somut bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, bir taraftan onların tasarımcı kimliğini ortaya çıkarırken, diğer taraftan da öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkıda bulunmayı amaçlar (Brown, 2004). UbD özünde, sınıfta tesadüfi öğrenmeler ya da öğrencilerin doğuştan beraberinde getirdiği yetenekler sonucunda gerçekleşecek olan rastlantısal öğrenmeleri en aza indirerek, tüm öğrenenleri ve onların öğrenmeye ilişkin tercihlerini dikkate almayı amaçlar. Bu kapsamda UbD, öğretim programının önceliklerini belirleyerek, iyi bir tasarım gerçekleştirilip öğretime başlanmasını hedefler (Wiggins & McTighe, 1998).

Öğretmenin tasarımcı rolü dahilinde UbD'yi kullanarak, dersler ya da üniteler planlaması K-12 ve yüksek öğretim düzeyinin farklı kademelerinde görülmektedir (Andrews, 2011; Corvo, 2014; Schoellhorn, 2012). Örneğin Anderson (2012), İngilizce dersinde UbD'ye göre hazırlanmış okuma çemberleri uygulamasının etkilerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda okuma çemberleri uygulamasının öğrencilerin okuma algıları üzerinde önemli etkileri olduğu ve uygulamanın, öğrencilerin okuma test puanlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada, Schoellhorn (2012) UbD odaklı bir ünite planı tasarım çalışmasında, tarihi bir mezarlığın, ilkokulda sosyal bilgiler dersi için etkili bir araştırma kaynağı olarak kullanılıp kullanılmayacağını incelemiştir. Araştırmanın sonunda UbD temelli ünite planının, öğrencileri araştırmaya teşvik etmede ve 21. yüzyıl becerilerine sahip yeni nesiller yetiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilmesi sonucuna varmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında, okul öncesi öğretimde öğretmenin tasarımcı rolünün diğer seviyelerdeki öğretmenlere kıyasla az olduğu görülmekte ve UbD modeline ilişkin öğretim tasarımlarının kısıtlı olduğu sonucuna varılabilir. Buna karşın, okul öncesi dönem, dil ve konuşmanın en hızlı şekilde gelişim gösterdiği dönemdir (Yoshikawa, Weiland, & Brooks-Gunn, 2016). Bu dönemde öğrenciye en yakın olan öğretmenin, tasarımcı rolünü benimseyerek, onların öğrenme tercihlerini dikkate alması, rastlantısal öğrenmeleri en aza indirmesi ve öğrencilerin konuşmayla ilgili öğrenmelerini anlamlı ve kalıcı hale getirmesi gerekmektedir. UbD kapsamında ünite planları yapılması ve sınıflarda uygulanması, bunu başarmanın alternatif yollarından biri olarak düşünülebilir.

Türkiye'de UbD ile ilgili yapılan araştırmalarının çok az olması ve okul öncesi öğretiminde hiç olmayışı, bahsi geçen problemi araştırmaya değer kılmıştır. Bu kapsamda, mevcut araştırma, UbD'nin olumlu etkilerinin, Türkiye'deki okul öncesi dil ve konuşma eğitimi bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda hem öğretmenin profesyonel gelişimi, hem de öğrenci puanlarına odaklanılmaktadır. Bu araştırma, UbD gibi bir öğretimsel aracın Türkiye'de ilk kez okul öncesi öğretiminde kullanılması ve okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerine destek olması anlamında önem taşımaktadır.

### 1.1. UbD'nin Kavramsal Çerçevesi

UbD'nin özünde yatan felsefe 'sondan başa doğru tasarım' şeklinde bir bakış açısını içerir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerini tasarlamadan önce, değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını tasarladıkları bir sürece işaret eder. Bu modeli kullanan tasarımcılar, üç aşamalı bir planlama süreci tamamlayarak, öğretimde kullanacakları ünite planlarını hazırlarlar. UbD ile hazırlanan ünite planları, istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı olmak üzere toplamda üç aşamadan oluşur (Wiggins & McTighe, 1998; 2005). İstenilen sonuçlar aşaması, öğrenmeye ilişkin temel kazanımların, ünite sonunda ulaşılması istenen bilgi

<sup>1</sup> UbD'nin farklı Türkçe karşılıkları olmasına rağmen, bu çalışmada hem uluslararası kullanımı hem de Türkiye'deki öğretmenler arasındaki yaygınlığı göz önünde bulundurularak, UbD kavramının İngilizce kısaltmasının kullanılması tercih edilmiştir.

ve becerilerin, ünite boyunca öğrencilerin cevaplamaya çalışacağı temel soruların ve günlük hayata transfer edilmesi istenen davranışların belirlendiği aşamadır (Wiggins & McTighe, 2005). Kanıt aşamasında, bir önceki aşamada belirlenmiş olan kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının hangi yollarla değerlendirileceği belirlenir. Bu aşamada tasarımcı, bilgi ve beceri kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığını anlayabilmek için öğrencilerin gerçekleştireceği bir performans görevi ve diğer değerlendirme araçlarını belirler. Belirlenen bu performans göreviyle, öğrencinin bir problemle karşı karşıya getirilmesi, görevin gerçek bir bağlamda olması ve öğrencilerin var olan bilgi ve becerilerini bu görev için kullanması amaçlanır (Wiggins & McTighe, 2011). Son olarak öğrenme planı aşamasında, ilk iki aşamayla anlamlı bir bütünlük oluşturacak türden öğretim etkinlikleri düşünülerek, yöntem, teknik, materyal ve diğer kaynakların planlaması yapılır. Hazırlanan öğrenme planının, W.H.E.R.E.T.O.<sup>2</sup> ilkeleri kapsamında öğrencileri ünitenin hedeflerinden haberdar etmesi, dikkat çekme ve ısındırma etkinlikleri içermesi, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi, öğrencilere geribildirim vermesi, değerlendirme yapması, öğretimi farklılaştırması ve öğrenme etkinliklerini mantıksal bir sıralama içinde sunması beklenir (Wiggins & McTighe, 2005; 2007).

UbD temel alınarak hazırlanmış bir ünite planının uygulandığı bir öğrenme ortamı, bilginin kalıcı ve anlamlı hale gelmesi ve farklı öğrenme ortamlarına transferi gibi konularda öğrencileri avantajlı kılar. Çünkü bu tip bir öğrenme ortamında birinci aşamada belirlenen büyük fikir ve temel sorular çerçevesinde, öğrenmenin sorgulamalı ve uygulamalı bir biçimde gerçekleşmesi, öğrencilerin kendilerini sıkça ifade etmesi, düşüncelerini ve temel sorulara verdikleri cevapları paylaşması, ayrıca performans görevleri sırasında, öğrendiklerini birbiriyle örüntülü bir şekilde sunması sağlanır (Yurtseven, 2016). Bu durum öğretmenin, öğrencilerinin anladığına dair kanıtlar toplamasını, bu kanıtları gelecekte yapacağı ünite planlarında ön bilgiler olarak kullanmasını ve kısa vadeli, geçici öğrenmeler yerine, uzun vadeli, kalıcı ve transfer edilebilir öğrenmeler planlamasını sağlar (McTighe, Seif, & Wiggins, 2004).

Öğretmenlerin öğretme işini kısa süreli planlardan çok, uzun vadeli ve birbiriyle ilişkili adımlar olarak algılamaları ve bu konuda destek almaları profesyonel gelişimleri açısından önemlidir. Çünkü öğretim işi ana hatlarıyla incelendiğinde, öğretmenlerin belirlediği hedefler, değerlendirme biçimleri ve öğretim planı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Caena, 2011; Kalantzis & Cope, 2010). Bu noktada UbD, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayan önemli araçlardan biridir. UbD sunmuş olduğu çerçeveye, öğretmenlerin öğretimi planlama işini bir bütün olarak algılamasını; birer tasarımcı rolü üstlenerek öğretimi aktif bir biçimde planlama konusunda yetkilendirilmesini; ve öğretim programının öncelikleri doğrultusunda içeriği zenginleştirici bir plan yapmak için alan hakimiyetlerini güçlendirmesini sağlar (Brown, 2004; Wiggins & McTighe, 1998).

UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yaptığı önemli katkılardan bir diğeri de, öğretmenlerin öğretim ve planlama işini bir bütün olarak görmelerini sağlamasıdır. Öğretmenlik esasen bir tasarım işidir ve öğretmenlerin geniş bir perspektiften konuyu değerlendirerek, var olan kaynaklarını görmesi, yorumlaması, plan ve uygulama arasında stratejik bir denge kurması ve bu doğrultuda hedeflerine ulaşması önemlidir (Brown & Edelson, 2003). UbD öğretmenlere sözü geçen konularda gerek kuramsal bir temel, gerekse somut bir çerçeve sağlayarak büyük resim doğrultusunda birbiriyle ilişkili adımlar atmalarını, uzun vadeli planlar yapmalarını ve istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı arasında bağlantılar kurarak öğretime bütüncül bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar (Wiggins & McTighe, 2011).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri kapsamında, UbD öğretmenleri program geliştirme sürecinde tasarımcı rolüyle yetkilendirir. Carl (2009) öğretmenlere yapacakları ünite planları doğrultusunda sistemli bir biçimde yetki verilmesinin, sınıftaki öğrenme ve öğretme atmosferinin düzenlenmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. UbD çerçevesinde

<sup>2</sup> W.H.E.R.E.T.O öğrenme yaşantılarının planlanması için kullanılan bir kısaltmadır. Açılımı şu şekildedir: Where (W), Hooked (H), Explore ve Experience (E), Rethink, Rehearse, Revise, ve Refine (R), Evaluate (E), Tailor (T), ve Organize (O)

gerçekleştirilen bu yetkilendirme işi, Wiggins ve McTighe'nin (2007) ifade ettiği gibi, hem öğretilenlerin öğretmen için anlamlı hale gelmesini sağlar, hem program geliştirme sürecini güçlendirir, hem de öğretmenlerin uzun vadede profesyonel gelişimlerine anlamlı katkılarda bulunur.

UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yapmış olduğu önemli katkılardan bir diğeri hazırladıkları ünite planları çerçevesinde öğretmenlerin içerik bilgisini ve alan hâkimiyetini güçlendirmesidir. Ünite planı geliştiren bir öğretmen, planın şekillendirilmesi sürecinde alan bilgisini gözden geçirme, değerlendirme boyutunu hesaba katma ve hazırladığı planın pedagojik etkililiğini kontrol etme fırsatı elde eder (Wiggins & McTighe, 2007). Böylece öğretmenler kendilerine verilen yazılı planların salt uygulayıcıları konumundan, bilginin dağıtıcısı ve öğretimin planlayıcısı konumuna geçer (Craig, 2012). Bu önemli değişiklik, öğretmenlerin farklı kaynaklara yönelmelerini, kendi alanlarında geliştirilmiş farklı ve güncel uygulamalarını incelemelerini ve bu doğrultuda alan hâkimiyetlerini güçlendirmelerini sağlar. Bu önemli katkı, gerek deneyimli öğretmenler, gerekse mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler açısından oldukça önemlidir (Graff, 2011).

## 1.2. Okul Öncesi Dönemde Alıcı Dil

Bir çocuğun çevresinde konuşulanları anlaması, alıcı dil olarak tanımlanır. Alıcı dil becerisinin gelişmiş olduğunun en önemli göstergelerinden biri, çocuğun yeni bir sözcük öğrendiğinde, onunla bağlantılı diğer sözcükleri öğrenmek istemesi ya da bu konuda başarılı olmasıdır (Şafak, 2016). Alıcı dil becerileri gelişmemiş bir birey, hem kendisine söylenenleri anlamakta hem de duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanır (Tepeli & Karadeniz, 2013).

Alıcı dil gelişimiyle ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmalara bakıldığında, araştırmaların öğretim tasarımı öğelerinden çok, etkinlikler ve ölçme-değerlendirmeyle ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, Yıldırım Doğru ve Çetingöz (2017) Montessori duyu materyallerini kullanarak 4-6 yaş arası otizm tanısı konmuş çocuklarla çalışmalar yapmıştır. Öğrenciler farklı ve interaktif materyallerle etkinliklere katılmıştır. Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017), benzer bir çalışmada, diyaloga dayalı etkinliklerin uygulanmasını ve bu etkinliklerin 48-60 aylık çocuklardaki etkisini incelemiştir. Diğer yandan, Yıldırım Doğru, Alabay, ve Kayılı (2010) normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ve dili anlama düzeyleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma, öğrencilerin bu alanlardaki düzeylerini ölçmek ve bunu belirli kriterlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Genel olarak bakıldığında, Türkiye'de alıcı dile ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretim tasarımının hedef ögesine değinilmediği, daha çok etkinlik ve ölçme-değerlendirmeye ağırlık verildiği göze çarpmaktadır.

Buna karşın, öğretimin temelinde, belirlenen hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme teknikleri arasındaki ilişkiler yatmaktadır (Kalantsız & Cope, 2010). Geçmiş araştırmalarda uygulanan denel işlemler bu yönüyle, öğretimin bütünlüğü ilkesini bozabilmektedir. UbD yapısı gereği, bu üç öğeden her birine ve aralarındaki ilişkilere sıkı sıkıya bağlıdır. Aynı şekilde, UbD modelini kullanan öğretmen bir öğrenme ortamında, öğrencileri olayları açıklamaya, yorumlamaya, bildiklerini uygulamaya ve kendine ait bir bakış açısı geliştirmeye teşvik eder (McTighe & Seif, 2003). Bu yönleriyle, UbD'nin okul öncesi eğitimde alıcı dil gelişimiyle ilgili planlama yaparken kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda anlatılanlar ışığında bu araştırmanın amacı okul öncesi düzeyde UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. UbD'nin öğrenciler üzerinde nasıl yansımaları olmuştur?

a) UbD uygulamalarının yapıldığı deney grubunun alıcı dil yaşı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

b) Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun alıcı dil yaşı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. UbD'nin uygulayıcı öğretmen üzerinde nasıl yansımaları olmuştur?

a) UbD'nin tasarım sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

b) UbD'nin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

c) UbD'nin profesyonel gelişime katkıları konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Karma desen bir araştırmada hem nitel hem nicel verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin birbirini desteklemesi amacıyla kullanılır. Karma desen kapsamında toplanan nitel ve nicel veriler arasında anlamlı bir örüntü oluşturularak, her iki araştırma deseninin de güçlü yönlerinin araştırmaya dahil edilmesi sağlanır (Creswell, 2012).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için kolay ulaşılabilirliği nedeniyle, İstanbul'daki bir özel okul tercih edilmiştir. Bu grupta, hepsi 2011 doğumlu (6 yaş), 19'u deney, 19'u kontrol grubunda yer almak üzere toplam 38 öğrenci ve deney grubunun öğretmeni yer almaktadır. İki sınıf seçkisiz atama yöntemiyle deney ya da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen 25 yaşında, kadın ve üç yıl deneyime sahiptir. Program geliştirme ve öğretimde yenilikçi yaklaşımlara açık olan öğretmen, daha önce bu konularla ilgili birçok profesyonel gelişim programına katılmıştır. Çalışma için yüksek motivasyona sahip olmasının yanında, ders planı geliştirme konusunda iş birliği bir tavır ortaya koymuştur. Kontrol grubun öğretmeni de 27 yaşında, kadın ve dört yıllık deneyime sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

**Tablo 1: Çalışma Grubu Öğrenci Özellikleri**

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	14	74	5	26	19	100
Kontrol	12	63	7	37	19	100
Toplam	26	68	12	32	38	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubu 14 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda 12 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun % 74'ü kız, % 26'sı erkek öğrenciden oluşurken, kontrol grubunun % 63'ü kız, % 37'si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun toplamda % 68'ini kız, % 32'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denel işlemde önce, alıcı dil gelişim düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testinden elde edilen öntest puanları ile Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $U = 165.5$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının denel işlem öncesinde birbirlerine denk kabul edilebileceklerini göstermektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi, UbD ünite planları, yansıtma notları ve birebir görüşme kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim Kelime Testi, 2–12 yaş arası çocukların kelime bilgisini ölçmeyi hedefleyen bir performans testidir. Test, Dunn (1959) tarafından geliştirilmiş, Katz, Önen,

Demir, Uzlukaya ve Uludağ tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu test, kişiye bireysel olarak 10-15 dakika süren görüşme yoluyla uygulanır. 100 adet karttan oluşan testte, çocuğun her kartta bulunan dört adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenir. Kolaydan zora doğru sıralanan resimler için sorulan sorulara çocuklar işaret ya da rakam söyleme yoluyla cevap verirler. Her sekiz soruda bir verilecek altı yanlış cevap, testin sonlandırılması gerektiğini göstermektedir. Her doğru cevap bir puan değerindedir ve toplam puanlar hesaplanarak her çocuğun performansı puanlanır (Koçyiğit, Kayılı, & Erbay, 2010). Mevcut araştırma kapsamında Peabody Resim Kelime Testi okulun psikoloğu tarafından uygulanmıştır.

Peabody Resim Kelime Testi, Türkiye'deki birçok araştırmada farklı amaçlar için kullanılmıştır (Erbay & Öztürk Samur, 2010; Ersan, 2015; Özekeş, 2013; Tepeli & Karadeniz, 2013). Bu çalışmalarda hesaplanan iç tutarlık katsayıları .71 ve .90 arasında farklılık göstermektedir. Testin üçüncü versiyonu için yapılan güvenilirlik çalışmasında ise, iç tutarlık katsayıları .91 ve .93 olarak hesaplanmıştır (Dunn & Dunn, 1997).

### 2.3.2. Yansıtma Notları

Yansıtma notları, öğretmenin araştırma süresince tutmuş olduğu notlardır. Bir araştırmada yansıtma notlarına yer verilmesinin nedeni katılımcıların iç dünyaları, sosyal ve duygusal durumları, kişisel görüşleri hakkında fikir sahibi olmaktır (Finlay, 2002). Mevcut araştırma kapsamında yansıtma notları aracılığıyla öğretmenin UbD tasarım ve uygulama süreçleri ile araştırma sürecini değerlendirmesi sağlanmıştır.

### 2.3.3. Birebir Görüşme

Birebir görüşme, öğretmenle araştırmanın sonunda yapılmış olan görüşmedir. Birebir görüşme, Creswell'in (2012) ifade ettiği gibi, düşüncelerini rahatça paylaşabilen ve kendini iyi ifade edebilen katılımcılarla gerçekleştirilmesi durumunda, araştırmacılara konuya ilişkin veri zenginliği sağlar. Mevcut araştırma kapsamında katılımcı öğretmen ve araştırmacı, araştırmanın sonunda 45 dakika süren bir görüşme gerçekleştirmişlerdir.

## 2.4. Denel İşlem

Denel işlem süresince ilk olarak araştırmacılar, öğretmenle çalışarak, UbD konusunda kendisine bilgilendirici ve uygulamaya dönük eğitimler vermiştir. Bu eğitimler çerçevesinde UbD'nin kuramsal temeli, öğretimi planlamada nasıl kullanılacağı, UbD'nin temel kavramları gibi konularda birebir eğitimler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenin kendi ünite planlarını UbD prensiplerine bağlı kalarak etkili bir şekilde hazırlaması için atölye çalışmaları yapılmış ve UbD planları oluşturma sürecinde öğretmenin araştırmacılarından geribildirim alarak planlarını düzenlemesi, zenginleştirmesi ve planlara uygulama öncesi son halini vermesi sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmen üç ayrı UbD ünite planı hazırlamıştır. Bu planlar birer aylık periyotlarla hazırlandıktan sonra, sınıfta uygulanmıştır. Denel işlem sırasında öğretmenin hazırladığı ünite planlarının, araştırmanın amacıyla paralel olarak, öğrencilerin alıcı dil yaşlarını geliştirici düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda birinci ünite planının temel çerçevesini insan vücudu ve sağlığı konusu oluşturmuştur. Ünite planında, konunun içeriğini ve kazanımlarını yansıtacak şekilde, alıcı dil yaşını geliştirmeye yönelik drama, sesli okuma, resimli kitap hazırlama, kurallı oyunlar, parmak oyunları ve deney etkinliklerine yer verilmiştir. İkinci ünite planı taşıtlar ve kış mevsimi konuları çerçevesinden oluşmuştur. Öğretmen ünite planını hazırlarken, diyaloga dayalı okuma, drama, deney, sanatsal çalışmalar ve *scamper* etkinliklerine yer vermiştir. Üçüncü ünite planının konusunu hayvanlar oluşturmuştur. Bu kapsamda öğretmen, öğrencilerin dil gelişimlerine katkısı olacağını düşünmesi bakımından farklılaştırılmış öğretim kapsamında bireysel farklılıklara uygun çalışmalara ünite planında değinmeyi tercih etmiştir. Bu bağlamda sokak hayvanları, yabani ve evcil hayvanlar konusunda dil gelişimini destekleyici çeşitli etkinlikler, teatral, sanatsal ve deneysel çalışmalar dahilinde yapılarak öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir ilerleme

kaydedilmesi öncelikli hale getirilmiştir. Sonuç olarak, UbD temelli ünite planları alıcı dil yaşı düzeylerini başlangıçta olduğundan daha ileriki bir düzeye taşımak amacıyla hazırlanmıştır ve ünite planları kapsamında yapılan çalışmalarda da bu amaç ön planda tutularak sınıf içi etkinlikler düzenlenmiştir.

Hazırlanan bu planlar sadece deney grubunda uygulanmış, kontrol grubunda farklı bir öğretmen derse girmiş ve geleneksel öğretim dışında herhangi bir uygulama yapmamıştır. Geleneksel öğretim kapsamında, herhangi bir ünite planı hazırlanmaksızın okul öncesi zümresi tarafından geliştirilen aylık bültenlerin içeriğine uygun sınıf için etkinlikler yapılmıştır.

## 2.5. Veri Analizi

Toplanan nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 programında gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bir analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel verilerin analizinde birincil öncelik, elde edilen verileri sayısallaştırmak yerine, verileri kullanarak temalar ve örüntüler oluşturmaktır. Bu örüntülerin oluşabilmesinde ilk adım kodlamadır. Kodlama, nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen transkriptlerin satır satır okunarak, araştırmacının kuramsal çerçevesi bağlamında araştırma için önemli olduğu düşünülen kelime ya da kelime gruplarının belirlenmesidir (Glesne, 2012). Kodlamadan sonraki adımda, araştırılmak istenen olguları en iyi temsil eden kategoriler ve temalar seçilir (Saldana, 2009). Kod, kategori ve temalar oluştuktan sonra elde edilen veriler sayısallaştırma ya da betimleme yolu tercih edilerek, anlaşılır bir dille okuyucuya aktarılır ve yorumlanır (Auerbach & Silverstein, 2003). Bu bağlamda mevcut araştırma çerçevesinde birebir görüşme sonucu ses kaydı aracılığıyla elde edilen tüm veriler öncelikle transkript aracılığıyla yazılı hale getirilmiştir. Sonrasında bu veriler araştırmacılar tarafından okunarak kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Benzer bir şekilde yazılı dokümanlar için de içerik analizi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidi sağlanmış ve iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Ortaya çıkan birtakım farklılıklar uzmanlar arasında tartışılarak nihai kod, kategori ve temalara karar verilmiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Alıcı Dil Yaşı Üzerindeki Yansımalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde UbD uygulamalarının deney ve kontrol grubu öğrencilerinin alıcı dil yaşı üzerindeki yansımalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Deney Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de deney grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır:

**Tablo 2: Deney Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Sontest-Öntest	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	3	7.67	23.00	-2.73	.00
Pozitif Sıra	15	9.87	148.00		
Eşit	1				
Toplam	19				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Wilcoxon Testi sonuçları deney grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi’nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında, sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $z=-2.73$ ;  $p < .05$ ).

### 3.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te kontrol grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır:

**Tablo 3: Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Sontest-Öntest	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	4	4.75	19.00	-1.85	.06
Pozitif Sıra	9	8.00	72.00		
Eşit	6				
Toplam	19				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Wilcoxon Testi sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında, sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ( $z=-1.85$ ;  $p > .05$ ).

### 3.2. UbD Uygulamalarının Uygulayıcı Öğretmenin Profesyonel Gelişimi Üzerindeki Yansımalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde UbD uygulamalarının öğretmenin profesyonel gelişimi üzerindeki yansımalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.2.1. UbD Tasarım Sürecine İlişkin Bulgular

**Tablo 4: Tasarım Sürecine İlişkin Kod, Kategori, Tema ve Örnek Veriler**

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veri
Bütünlük	Düzenlilik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistem</li> <li>• Plan</li> <li>• Program</li> <li>• Zamanlama</li> <li>• Amaçlılık</li> </ul>	“UbD tasarımları sırasında planlarımın farklı ve ilgi çekici olmasının yanı sıra, bir bütüne yönelik geçişlerden oluşmasına özen gösterdim.”
	Dengeliklik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uyum</li> <li>• Tutarlılık</li> <li>• Sıralama</li> <li>• Günlük hayata uyarlanabilir bilgiler</li> </ul>	“...Tasarımlarımdaki kazanımlar, çocukların öğrendiklerini günlük hayata uyarlamalarına destek olmaya yönelik kazanımlardı.”
Başarı	Araştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni yöntemler</li> <li>• Yeni teknikler</li> <li>• Isındırma</li> <li>• Materyal</li> <li>• Farklılaştırma</li> </ul>	“Bir konu üzerinde daha farklı ve daha yeni hangi etkinlikleri, yöntemleri kullanabilirim diye uzun süren araştırmalar yaptım.”
	Fikir üretimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciyi aktif hale getirme</li> <li>• İlgi çekici planlar hazırlama</li> <li>• Daha iyisini yapma isteği</li> </ul>	“Tasarım yaptığım süre içinde, çocuklara vermek istediğim bilgilerin aktarımında, hep bir tık öteye gidebileceğimi ve her şeyin daha iyisini yapabileceğimi fark ettim.”
	Motivasyon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcılık</li> <li>• Farklılık</li> <li>• Üretkenlik</li> <li>• Mutluluk</li> <li>• Yeni şeyler öğrenme</li> </ul>	“Tasarımlarıma ilk başladığımda yapamayacağım kaygısı yaşıyorken, bu kaygı, ilerleyen zamanlarda yerini rahatlama, mutluluk ve başarı hissine bıraktı.”

Tablo 4'te görüldüğü gibi, tasarım sürecine ilişkin olarak bütünlük ve başarı olmak üzere iki temel temaya ulaşılmıştır. Bütünlük teması altında düzenlilik ve dengelik isimli iki kategori dikkat çekmektedir. Düzenlilik kategorisi, sistem, plan, program ve zamanlama gibi kodların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Dengelik kategorisinde ise uyum, tutarlılık, sıralama gibi kodlar yer almaktadır. Başarı temasında karşılaşılan kategoriler araştırma, fikir üretimi ve



motivasyon şeklindedir. Öğretmen, araştırma kategorisinde farklılaştırma yapmak, yeni yöntem ve teknikler denemek gibi nedenlerle araştırmaya ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Fikir üretimi kategorisinde öğretmen, öğrenciyi aktif hale getirmek ve ilgi çekici planlar hazırlamak için yeni fikirlere ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Motivasyon kategorisinde ise tasarım sürecinin yaratıcılığını, üretkenliğini ve mutluluğunu artırarak, onu daha motive bir eğitimci haline getirdiğini vurgulamıştır. Genel olarak bakıldığında, tasarım sürecinde bütünlük ve başarının, bu süreci en iyi ifade eden temalar olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3.2.2. UbD Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

**Tablo 5: Uygulama Sürecine İlişkin Kod, Kategori, Tema ve Örnek Veriler**

Tema	Kategori	Örnek Kodlar	Örnek Veri
Eğlence	Aktif katılım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Performans görevi</li> <li>İlgi masaları</li> <li>Şarkı</li> <li>Deney</li> </ul>	“...Uygulamalar her öğrencinin kendi ilgi alanları doğrultusunda derse katılmasına, kendini ifade etmesine ve eğlenmesine imkan tanıdı.”
	Farklılaştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Şarkı</li> <li>Resim</li> <li>Oyun</li> <li>İlgi alanları</li> <li>Grup çalışması</li> </ul>	“Bütün çocuklar kendi ilgi alanları doğrultusunda eğlenerek ve daha iyi anlayarak sağlıklı ve kaliteli bir eğitim aldılar.”
Kalıcı Öğrenme	Anlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>Büyük fikir</li> <li>Temel soru</li> <li>Transfer</li> <li>Performansa dökme</li> </ul>	“Uygulama boyunca bir bütün halinde sağladığım bilgi aktarımı, çocukların aktif bir biçimde ve zevk alarak öğrenmelerine katkıda bulundu.”
	Kendini ifade etme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sözel beceri</li> <li>Katılım</li> </ul>	“...Planlarımı etkin ve düzenli bir biçimde uygulamaya koymaya başladığım andan itibaren öğrencilerin sözel becerilerinde değişimi gözlemledim.”
	Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hatırlama</li> <li>Akılda tutma</li> <li>Tekrar etme</li> </ul>	“Çocukların öğrendikleri bilgileri akılda tutma konusunda gözle görülür bir değişimden geçtiklerini fark ettim.”

Tablo 5’te görüldüğü gibi, uygulama sürecinde eğlence ve kalıcı öğrenme şeklinde iki temaya ulaşılmıştır. Eğlence teması altında aktif katılım ve farklılaştırma şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Aktif katılım kategorisi, performans görevi, ilgi masaları, deney gibi öğrencilerin uygulama sürecinde aktif ve etkin katılım gösterdiklerini ifade eden kodlardan oluşmuştur. Farklılaştırma kategorisi altında, öğrencilerin çeşitli etkinlikler kapsamında ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre farklı ve eğlenceli öğrenme etkinliklerine katıldıkları belirtilmiştir. Kalıcı öğrenme teması altında anlama, kendini ifade etme ve dikkat şeklinde üç kategoriye ulaşılmıştır. Anlama kategorisinde büyük fikir ve temel soru gibi çalışmaların uygulamaların anlama ve kalıcı öğrenme noktasında öğrencilere önemli katkılarda bulunduğu ifade edilmiştir. Kendi ifade etme kategorisi altında, öğrencilerin UbD uygulamaları sırasında kendilerini sözlü olarak ifade edebildikleri ve katılımlarının arttığı belirtilmiştir. Dikkat kategorisi altında hatırlama, tekrar etme, akılda tutma gibi stratejilerle, öğrencilerin dikkatinin arttığı, bunun da kalıcı öğrenmeye katkıda bulunduğu dile getirilmiştir.

### 3.2.3. Profesyonel Gelişime İlişkin Bulgular

**Tablo 6: Profesyonel Gelişime İlişkin Kod, Kategori, Tema ve Örnek Veriler**

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veri
Tecrübe	Öz-değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Güçlü yönler</li> <li>Zayıf yönler</li> <li>Bilinçlilik</li> <li>Kişisel farkındalık</li> <li>Endişe</li> </ul>	“UbD’den önce alışlagelmiş ve bildik şeyleri uyguladığımı fark ettim. Düşünmeye zaman ayırıp, daha iyi bir iş çıkaracağımı görmüş oldum.”
	Çaba	<ul style="list-style-type: none"> <li>Düşünme</li> <li>Zaman ayırma</li> <li>Araştırma</li> <li>Heyecan</li> <li>Merak</li> </ul>	“Tasarım ve uygulamalar sırasında farklı düşünceler üzerine düşündüğümü, daha eğlenceli ve sıra dışı çalışmalar yapabildiğimi anladım.”
	Sıra dışılık	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilinenin dışına çıkma</li> <li>Eğlence unsuru ekleme</li> <li>Farklı düşünme</li> <li>Yeniliklere açık olma</li> </ul>	“...Yeniliklere açık bir öğretmen olarak, yararlı olabileceğini düşündüğüm bu farklı modeli uygulamak bana ve öğrencilerime farklı artılar kattı...”

Tablo 6’da görüldüğü gibi UbD uygulamalarının öğretmenin profesyonel gelişimi üzerindeki yansımalarına ilişkin olarak, tecrübe adında tek bir temaya ulaşılmıştır. Tecrübe teması öz-değerlendirme, çaba ve sıra dışılık olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Öz-değerlendirme kategorisi altında öğretmen, UbD çalışmalarının, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etme gibi noktalarda kendisine tecrübe kattığını belirtmiştir. Çaba kategorisi altında, öğretmen UbD çalışmaları kapsamında düşünme, araştırma ve öğretimi planlamaya zaman ayırma konusunda daha çok çaba sarf ettiğini, bunun da kendisine farklı tecrübeler kattığını ifade etmiştir. Sıra dışılık kategorisi altında, UbD uygulamaları sırasında öğretmen bildiklerinin dışına çıktığı, farklı düşünmeyi başardığını ve yeniliklere daha açık bir tutum sergilediğini belirterek, tüm bunların kendisine sıra dışı tecrübeler edindirdiğini vurgulamıştır.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### 4.1. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Alıcı Dil Yaşı Üzerindeki Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretiminde UbD uygulamaları sonucu deney grubu öğrencilerinin alıcı dil yaşı düzeylerinde artış olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu için, denel işlemde belirtildiği gibi, UbD uygulamalarının, öğrencilerin alıcı dil yaşını geliştirmeye yönelik, onların aktif katılımıyla gerçekleşen etkinliklerden oluşması ilk gerekçe olarak gösterilebilir. Bu etkinlikler sırasında öğretmen, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını, birbirleriyle iletişim halinde olmalarını ve paylaşımında bulunmalarını sürekli olarak teşvik etmiştir. Bu bulgu, Kotaman (2008), Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2005) ve Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan’ın (2017) araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Araştırmacılar diyaloga dayalı etkinliklerle, alıcı dil gelişiminde farklılıklar ortaya çıkabileceğini bildirmişlerdir. Diğer bir açıdan düşünüldüğünde, öğrenme, sosyal çevreyle etkileşim sonucu gerçekleşir ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreden elde edilen fırsatlar öğrenme üzerinde etkilidir. Çünkü sosyal çevre, esasen bir potansiyel gelişim alanıdır ve bilginin yapılandırılması sürecine yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Ayrıca bilgi, deneyimlere bağlı olarak yapılandırılır ve öğrenme sosyal bir çevrede, deneyimlere bağlı olarak gelişir (Beck & Kosnik, 2006). Araştırmanın gerçekleştirildiği uygulama ortamında UbD kapsamında yapılan çalışmaların, öğrencilerin kendilerine bütüncül bir bakış açısıyla sunulmuş olan öğrenme planları çerçevesinde, sosyal bir biçimde öğrenmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini, yeni kelimeler edinmelerini ve alıcı dil becerilerini geliştirmelerini sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin alıcı dil yaşı düzeylerinde son-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nedenlerinden biri, dersin planlamasıyla ilgili izlenmiş yol olabilir. Hedeflere ve içeriğe uygun materyaller seçmek ve dersin önemli noktalarını bu materyaller aracılığıyla vurgulamak, bilginin etkili bir biçimde iletilmesinde önemli bir paya sahiptir (Fer, 2009). Bu kapsamda geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunda, deney grubundan daha farklı materyaller ve öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Burada kullanılan materyaller ve hazırlanmış olan öğrenme ortamı, öğrencilerin alıcı dil seviyelerini geliştirme konusunda yeterince destekleyici ya da UbD uygulamalarındaki gibi yeterince bütüncül olmayabilir. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin alıcı dil yaşı seviyelerinin gelişmesini yavaşlatmış ya da aynı kalmasına neden olmuş olabilir.

Deney ve kontrol gruplarından toplanan nicel veriler üzerine yapılan analizlerde ortaya çıkan bu durumun, araştırma deseni ve öğrenci sayısından da kaynaklanabileceği söylenebilir. Ön-son test kontrol gruplu desenlerde, kontrol edilemeyecek değişkenlerin etkisi yadsınmaz. Bu araştırma bağlamında, örneğin, öğrenci yaşı, öğrencinin testi alma süresi, öğrencinin okulda bulunma süresi ve aile eğitim düzeyi alıcı dil gelişiminde etkili olabilen değişkenlerdir. Gelecek araştırmalar, bu değişkenleri kontrol altına alarak ve farklı istatistiksel modeller (propensity score analizi) kullanarak bu sınırlılığı giderebilir. Fakat bu modeller çalışma grubundaki öğrencilerin sayısının bu çalışmadan daha fazla olmasını gerektirdiğinden, gelecek araştırmalarda ayrıca öğrenci sayısının artırılmasına odaklanılabilir.

Alan yazın incelendiğinde gerek UbD'nin öğrenci üzerindeki olumlu yansımaları konusunda birçok araştırma (Anderson, 2012; Duke, 2011; Molina, 2013; Noble, 2011; Schoellhorn, 2012; Stotter, 2004; Takacs, 2010) olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar, giriş bölümünde de bahsedildiği gibi çoğunlukla temel eğitim, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmiş araştırmalardır. Mevcut araştırma, UbD'nin okul öncesi dönemde bulunan çocuklarının gelişimlerine olumlu katkı yaptığını ortaya koyması bakımından, araştırmadan elde edilen sonuçların alan yazınla tutarlı ve ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.2. UbD Uygulamalarının Uygulayıcı Öğretmenin Profesyonel Gelişimi Üzerindeki Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın öğretmen boyutundan elde edilen bulgulara göre denel işleme katılan öğretmende profesyonel gelişimin bir takım alan ve konularında bazı olumlu değişimler olduğu gözlenmiştir. Öğretmen ders planı hazırlamada yeni deneyimlere sahip olmuş ve öğretmenin ders planının kalıcı öğrenmeye etkisiyle ilgili düşüncelerinde bazı değişimler meydana gelmiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu olumlu değişimlerin, diğer çalışmalarda da rapor edildiği görülmektedir (Andrews, 2011; Baird, 2006; Bertram, 2011; Boehler, 2008; Boozer, 2014; Burson, 2011; Corvo, 2014; Edmunds, 2011; Kelting-Gibson, 2003; Meyer, 2006). Özellikle, öğretmenin ders planına zaman harcayarak, öğrenmeyi geliştirebileceği fikri, ortaya çıkan ortak bir bulgudur.

UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yaptığı önemli katkılardan biri, öğretmenlerin öğretim ve planlama işini bir bütün olarak görmelerini sağlamasıdır. Öğretmenlik temelde bir tasarım işidir ve öğretmenlerin geniş bir perspektiften konuyu değerlendirerek, var olan kaynaklarını görmesi, yorumlaması, plan ve uygulama arasında stratejik bir denge kurması ve bu doğrultuda hedeflerine ulaşması önemlidir (Wiggins & McTighe, 2007). Ek olarak, UbD öğretmenlere sözü geçen konularda gerek kuramsal bir temel, gerekse somut bir çerçeve sağlayarak büyük resim doğrultusunda birbiriyle ilişkili adımlar atmalarını, uzun vadeli planlar yapmalarını ve istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı arasında bağlantılar kurarak öğretime bütüncül bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar (McTighe, 2008). Yukarıda sayılan bu nedenler, UbD'yi uygulayan öğretmenin tasarım sürecini bütüncü ve başarıya götüren bir süreç olarak tanımlamasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusunda UbD'nin katkıda bulunduğu önemli alanlardan bir diğeri, öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yetkilendirilmesidir. Carl

(2009), öğretmenlere yapacakları ünite planları doğrultusunda sistemli bir biçimde yetki verilmesinin, sınıftaki öğrenme ve öğretme atmosferinin düzenlenmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. UbD çerçevesinde gerçekleştirilen bu yetkilendirme işi, Wiggins ve McTighe'nin (2007) ifade ettiği gibi, hem öğretilenlerin öğretmen için anlamlı hale gelmesini sağlar, hem program geliştirme sürecini güçlendirir, hem de öğretmenlerin uzun vadede profesyonel gelişimlerine anlamlı katkılarda bulunur. Bu nedenlerden ötürü, UbD'yi uygulayan öğretmen uygulama sürecini öğrenme ortamında eğlenceli ve kalıcı öğrenmeye katkıda bulunan bir süreç olarak yorumlamış olabilir.

UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yapmış olduğu diğer önemli katkı, hazırladıkları ünite planları çerçevesinde öğretmenlerin içerik bilgisini ve alan hakimiyetini güçlendirmesidir. Ünite planı geliştiren bir öğretmen, planın şekillendirilmesi sürecinde alan bilgisini gözden geçirme, değerlendirme boyutunu hesaba katma ve hazırladığı planın pedagojik etkililiğini kontrol etme fırsatı elde eder (Wiggins & McTighe, 2007). Böylece öğretmenler kendilerine verilen yazılı planların salt uygulayıcıları konumundan, bilginin dağıtıcısı ve öğretimin planlayıcısı kişi konumuna geçerler (Craig, 2012). Bu önemli değişiklik, öğretmenlerin farklı kaynaklara yönelmelerini, kendi alanlarında geliştirilmiş farklı ve güncel uygulamalarını incelemelerini ve bu doğrultuda alan hakimiyetlerini güçlendirmelerini sağlar. Bu değerli katkı, gerek tecrübeli öğretmenler, gerekse mesleğe yeni başlamış öğretmenler açısından farklı ve yeni bir deneyimdir (Graff, 2011). Tüm bu sebeplerden ötürü UbD'yi uygulayan öğretmen profesyonel gelişim sürecinde farklı deneyimler elde ettiğini, öz değerlendirme yapma şansı bulunduğunu ve kendini sıra dışı bir yöntemle geliştirmiş olduğunu düşünmüş olabilir.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara bağlı olarak bir takım önerilerde bulunulması mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, UbD'nin okul öncesi öğretimde bir araç olarak kullanılmasının, öğrencilerin alıcı dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin alıcı dil becerilerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla temel eğitime hazırlanmaları için UbD'nin gelecekte okul öncesi kurumlarda uygulanması yaygınlaştırılabilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine olumlu katkılarda bulunduğu şeklindedir. Bu çerçeveden bakıldığında, gelecekte okullarda yapılacak çalışmalarda UbD kapsamında öğretmenlerin ünite planları yapmaları, farklı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini araştırmaları ve profesyonel gelişimlerini devam ettirmeleri desteklenebilir. Fakat bu araştırma yalnızca bir öğretmen ve onun sınıfında yer alan öğrencilerle sınırlıdır. UbD'nin okul çapında yaygın olarak kullanılan bir model haline dönüştürülmesi, okul ortamında yardımlaşmaya dayalı profesyonel bir diyalog oluşması, tüm öğrencilerin bu model bazında hazırlanan etkinliklerden yararlanması ve okullarda UbD temelli kurum kültürü oluşturulmasında önemlidir.

Sonuç olarak, bu araştırmada sadece bir öğretmen ve iki araştırmacıdan oluşan bir grupta ders planları geliştirilmiştir. UbD sürecinin iş birliğine dayalı yapısı düşünüldüğünde, birkaç okul öncesi öğretmenin beraber çalışarak bir ders planı geliştirmesi de mümkün olabilir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda kalabalık gruplardaki öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki değişimler incelenebilir. Aynı şekilde, öğretmenin sınıf uygulamalarının, derecelendirilmiş ölçek aracılığıyla gözlemlenmesi ve UbD planının uygulamada nasıl farklılıklar ortaya koyduğu gelecekte yapılacak olan araştırmalara konu edilebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Anderson, A. R. (2012). *Implementing literature circles: An experimental study in an English language learners' classroom* (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Andrews, S. A. (2011). *Development and use of essential learning goals and their impact on student reading achievement in grades two through* (Doctoral dissertation). University of Missouri, St. Louis.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. ABD: New

- York University Press.
- Aybat, B. & Doğan, S. (2017). *Öğretmen 2.0: Tasarımcı*. İstanbul: Abaküs.
- Baird, S. A. (2006). *Evaluation of the impact of Alabama's technology integration professional development model for pre-service faculty* (Doctoral dissertation). University of Alabama, Birmingham.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach* (1. bs.) ABD: State University of Newyork Press.
- Bertram, K. B. (2011). *Preparing culturally responsive teachers of science, technology, engineering, and math using the geophysical institute framework for professional development in Alaska* (Doctoral dissertation). University of Alaska, Fairbanks.
- Boehler, K. R. (2008). *Historical inquiry and epiphany: A bridge for elementary education majors learning to design elementary art curriculum* (Doctoral dissertation). Montana State University, Montana.
- Boozer, A. (2014). *Planning backwards to go forward: Examining pre-service teachers' use of backward design to plan and deliver instruction* (Doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Brown, J. L. (2004). *Making the most of understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, M., & Edelson, D. C. (2003). Teaching as Design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? LeTUS Report. [http://www.inquirium.net/people/matt/teaching\\_as\\_design-Final.pdf](http://www.inquirium.net/people/matt/teaching_as_design-Final.pdf)
- Burson, T. (2011). *The effects of backward-designed curriculum and instruction on classroom management*. (Doctoral dissertation). Lindenwood University, Missouri.
- Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. [Çevrim-ıçı: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)]. Erişim Tarihi: 18.12.2014.
- Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice* (3. bs.) Güney Afrika: Juta and Company Ltd.
- Craig, C. (2012). Professional development through a teacher-as-curriculum-maker Lens. In M. Kooy ve K. v. Veen (Eds.). *Teacher learning that matters* (ss. 22-43). ABD: Routledge.
- Corvo, A. F. (2014). *Utilizing the national research council's (NRC) conceptual framework for the next generation science standards (NGSS): A self-study in my science, engineering, and mathematics classroom* (Doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Massachusetts, MA: Pearson Education, Inc.
- Duke, J. E. (2011). *The accelerated reader program in conjunction with best-practice reading instruction: The effects on elementary-school reading scores* (Doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- Dunn, L. M. (1959). *The Peabody picture vocabulary test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody picture vocabulary test* (3. bs.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Edmunds, L. K. (2011). *The planning processes of teachers in high-achieving schools: Case studies of six tenth grade English teachers* (Doctoral dissertation). Azusa Pacific University, California.
- Erbay, F. & Öztürk Samur, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4, 1063-1073
- Ersan, C. (2015). The effect of father's language training program on the receptive language development of children. *Education and Science*, 40, 51-71.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı* (1. bs.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, çev.). 1.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graff, N. (2011). An effective and agonizing way to learn: Preparation for planning curriculum. *Teacher Education Quarterly*, 151-168.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The teacher as designer: pedagogy in the new media age. *E-Learning and Digital*

- Media*, 7(3), 200-222.
- Kelting-Gibson, L. M. (2003). *Preservice teachers' planning and preparation practices: A comparison of lesson and unit plans developed using the backward design model and a traditional model* (Doctoral dissertation). Montana State University, Montana.
- Koçyiğit S., Kayılı G. & Erbay F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 372, 16-21.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Meyer, C. L. (2006). *Learning to teach conceptually: Four preservice teachers' journeys* (Doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas.
- Molina, W. (2013). *Teachers' views of backwards planning in a suburban elementary school in Hawaii* (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Noble, C. (2011). *How does understanding by design in uence student achievement in eight grade social studies?* (Doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- McTighe, J. (2008). Making the most of professional learning communities. *The Learning Principal*, 3(8), 3-7.
- McTighe, J. & Seif, E. (2003). A Summary of Underlying Theory and Research Base for Understanding by Design. [Çevrim-içi: <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/UbD-Research-Base.pdf>.] Erişim tarihi: 24.05.2017
- McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004). You can teach for meaning. *Teaching for Meaning*, 62(1), 26-31.
- Özekes, M. (2013). Peabody resim kelime testi 3.01-3.12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Penuel, W. R. & Gallagher, L. P. (2009). Preparing teachers to design instruction in middle school earth science: Comparing the impacts of three professional development programs on teaching and learning. Annual meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness Second Annual Conference, 1-3 March 2009, Virginia, Amerika Birleşik Devletleri.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. 1.bs. ABD: Sage Publications Ltd.
- Schoellhorn, L. (2012). "Bringing history to life" exploring the historic cemetery as a primary classroom resource (Master's thesis). Webster University, Missouri.
- Stotter, D. E. (2004). *Assessment of the learning and attitude modifi cation of technology education students who complete an instructional unit on agriculture and biotechnology* (Doctoral dissertation). North Carolina State University, North Carolina.
- Şafak, N. E. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şimsek, Z. C., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758
- Takacs, J. A. (2010). *Using formative assessment in professional learning communities to advance teaching and learning* (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Tepeli, Y. & Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlı ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 73-89.
- Tetik, G. & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (2. bs.). ABD: Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldırım Doğru, S. S. & Çetingöz, D. (2017). Duyu Eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1819-1834.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *Future of Children*, 26 (2), 21-35.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 7. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

### Extended Abstract

The 21st century and the dramatic changes it has brought about have caused the teacher roles and the qualifications expected from them to be re-examined. The notion of 'teacher as designer' is at the forefront of the competencies expected from teachers in this context. UbD (Understanding by Design) provides a concrete framework for teachers by providing them with an active role in preparing unit plans and planning their teaching accordingly. While this framework reveals their designer identity from one side, it aims to contribute to the realization of meaningful and lasting learning by students on the other side (Brown, 2004). In essence, UbD aims to take into account all learners and their preferences for learning by minimizing coincidental learning in the class or learning that takes place as a result of the inherent abilities of the students. In this context, UbD aims to set a good design and start teaching by determining the priorities of the curriculum (Wiggins & McTighe, 1998).

A learning environment in which a unit plan based on UbD is implemented makes students more advantageous in terms of making knowledge permanent and meaningful and transferring them to different learning environments. This is because, in this type of learning environment, within the framework of big idea and essential questions in the first stage, students are asked to share their answers and opinions, to express themselves frequently as well as presenting what they have learned in a connected manner (Yurtseven, 2016). This allows the teacher to use the evidence gathered by his students as preliminary information in future unit plans and to plan long-term, permanent and transferable learning instead of short-term, transient learning (McTighe, Seif, & Wiggins, 2004).

This study is significant in the sense that it is the first time use of an educational tool such as UbD in preschool education in the context of Turkey and the first time use of this tool in order to support the professional development of preschool teachers. It is also believed that the current study is significant in terms of the literature, with the contributions of UbD to pre-school students on the development of the recipient language age.

The purpose of this study is to examine the reflections of UbD implementations on teachers' professional development and students' recipient language age. The research was carried out via mixed method. The participants of the study consisted of a teacher and 38 students, 19 of them in the experiment group and 19 of them in the control group. As data collection tools, Peabody Picture Vocabulary Test, reflection notes and one-to-one interview were used. To analyze quantitative data, non-parametric tests of Mann-Whitney U and Wilcoxon Marked Ranks Test were administered. The qualitative data was analyzed via content analysis.

The quantitative findings of the study revealed that there was no significant difference in favor of the control group, although there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experiment group students in the Peabody Picture Vocabulary Test in favor of the post-test.

Findings from the qualitative data of the study indicated that UbD is an innovative and developmental approach in the professional development of the teacher and that the teacher has the possibility to work in a more systematical and planned way during the UbD implementations. Qualitative data included three dimensions: designing process, implementing process, and professional development. Regarding the design process, two basic themes have been reached named as uniformity and success. Under the theme of uniformity, two categories emerged, namely regularity and balance. Regularity category was created by codes such as system, plan, and schedule. In balance category, there were codes such as harmony, consistency and sorting. In success theme, research, idea production and motivation categories emerged. In the research category, the teacher stated that she needed to try new methods and techniques. In the category of idea production, the teacher expressed the need for new ideas to activate the

student and prepare interesting plans. In the motivation category, she emphasized that the design process increased her creativity, productivity and happiness, making her a more motivated educator.

In the implementing process, two basic themes, namely entertainment and enduring learning were reached. Under the theme of entertainment, there were two categories of active participation and differentiation. Active participation was composed of codes that expressed active participation of students such as performance task, interest tables, experiment etc. in the implementation process. Under the category of differentiation, it was stated that students participated in different and entertaining learning activities according to their interests and needs within various activities. Under the theme of permanent learning, three categories were reached with the name of understanding, self-expression and attention. In the understanding category, it was stated that activities such as big ideas and essential questions helped students to understand better. Under the category of self-expression, it was stated that students could express themselves during UbD implementations and their participation increased. Under the attention category, it was stated that the attention of the students increased with the strategies such as remembering and repeating.

With regard to the reflection of the UbD implementations on the professional development of the teacher, a single theme called experience was reached. Experience theme consisted of three categories: self-evaluation, effort and extraordinariness. Under self-evaluation category, the teacher noted that UbD studies have added to her experiences such as recognizing the strengths and weaknesses of herself. Under effort category, the teacher stated that she made efforts to devote time to planning, researching and teaching within the scope of UbD studies, which helped her to gain different experiences. Under the category of extraordinariness, the teacher emphasized she had extraordinary experiences and succeeded in thinking differently, and displayed a positive attitude towards the innovations.