



**GERİYE DOĞRU TASARIM MODELİNİN YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Huriye ELMAS NALÇACI

Eskişehir 2023

**GERİYE DOĞRU TASARIM MODELİNİN YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Huriye ELMAS NALÇACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Eğitim Bilimleri Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Demet SEVER

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

GERİYE DOĞRU TASARIM MODELİNİN YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Huriye ELMAS NALÇACI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2023

Danışman: Doç. Dr. Demet Sever

Bu araştırmanın amacı Geriye Doğru Tasarım modelinin (GDT) Türkiye’de üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu yapılandırılan öğretim tasarımının uygulanması sürecinde yapılan değerlendirmeler ve süreç sonunda uygulanan başarı testi oluştururken, nitel boyutunu yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Araştırmada GDT modeli uygulamaları çerçevesinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 seviyesi yazma dersi içerikleri incelenmiş ve GDT modeli kullanılarak B1 seviyesi öğrencileri için yazma dersi öğretim tasarısı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders tasarımları 17 öğrencinin katılımıyla 4 hafta süresince çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri öğrencilerin uygulama boyunca yazmış olduğu paragraflardan aldıkları puanlar ve uygulama sonunda uygulanan başarı testinden elde edilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak ders tasarımları, araştırmacı notları ve öğrenciler ile yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği işe koşulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular GDT modelinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Nitel verilerinden elde edilen bulgular da, GDT modeli uygulamalarının, B1 seviyesindeki öğrencilerin İngilizce’de yazma dersine karşı motivasyonlarını arttırdığını ve yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Geriye Doğru Tasarım modeli, Yabancı dil öğretimi, İngilizce yazma dersi

ABSTRACT

THE EFFECT OF BACKWARD DESIGN ON WRITING SKILLS OF STUDENTS AT SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES

Huriye ELMAS NALÇACI

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Demet SEVER

The purpose of this research is to investigate the effect of the Backward Design Model on the writing skills of the students studying at the School of Foreign Languages at universities in Turkey. In the research, exploratory sequential design, one of the mixed methods, was used. While the quantitative dimension of the research was formed by the evaluations made during the implementation of the structured instructional design and the achievement test applied at the end of the process, the qualitative dimension was formed by semi-structured interviews. In the research, within the framework of the Backward Design Model applications, Ankara Yıldırım Beyazıt University School of Foreign Languages B1 level writing course contents were examined and a writing lesson program design was prepared for B1 level students by using the Backward Design model. The prepared lesson designs were applied online for four weeks with the participation of 17 students. Quantitative data of the research were obtained from the points students got from the paragraphs they wrote during the application and from the achievement test applied at the end of the application. In the research, course designs, researcher notes and semi-structured interviews with students were used as qualitative data collection tools. Findings obtained from the quantitative data of the study showed that the Backward Design Model improved students' writing skills. Findings from the qualitative data also revealed that Backward Design Model applications increased the motivation of B1 level students towards writing in English and improved their writing skills.

Keywords: Backward Design Model, Foreign language teaching, English writing lesson.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamın bütün aşamalarında destek ve bilgisine başvurduğum, bu çalışmamın ortaya çıkması ve tamamlanması sırasında her an yanımda olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Demet Sever'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez sürecinde görüş ve tavsiyelerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Bilge Çam Aktaş ve Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Akın Demircan'a verdikleri destek ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında desteğini esirgemeyen Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu müdürü Dr. Öğretim Görevlisi Mümin Şen'e, müdür yardımcısı Dr. Öğretim Görevlisi Figen Kanık'a, tez konusu araştırmamda gönüllü olarak verdikleri katkıdan dolayı B1 seviyesi öğrencilerine ve kıymetli meslektaşlarım, Dr. Öğretim Görevlisi Hatice Apaydın Şen ve Öğretim Görevlisi Zehra Topaç'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yükseklisans eğitimim süresince bana gönülden inanan ve destekleyen annem Fatma Elmas'a, ablalarım Nuray Gürüzmeden ve Gülay Elmas Işık'a, sevgili eşim Murat Nalçacı'ya, varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren sevgili kızlarım Mina Beren ve Alina İpek'e teşekkürlerimi sunarım.

Huriye ELMAS NALÇACI

Ankara, 2023

14/02/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Huriye ELMAS NALÇACI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	2
1.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce’de Yazma Becerisinin Öğretimi.....	8
1.3. Program Geliştirme Süreci.....	11
1.4. Program Tasarımı Süreci.....	14
1.5. Program Geliştirme Modelleri.....	15
1.6. Geriye Doğru Tasarım Modeli.....	24
1.6.1. Geriye doğru tasarım modelinin temel öğeleri	27
1.6.1.1. Anlama.....	27
1.6.1.2. Büyük fikirler.....	29
1.6.1.3. Temel sorular	30
1.6.2. GDT modelinin aşamaları	31
1.6.2.1. İstendik sonuçlar.....	33
1.6.2.2. Değerlendirme kanıtları.....	35
1.6.2.3. Öğrenme Planı	40

	<u>Sayfa</u>
1.7. Sorun	45
1.8. Araştırmanın Amacı	51
1.9. Araştırmanın Önemi.....	51
1.10. Sınırlılıklar.....	52
1.11. Tanımlar.....	53
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	54
2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	56
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. GDT Modeliyle Yapılandırılan İngilizce Yazma Dersi.....	67
3.3. Deneysel İşlem Süreci	68
3.4. Araştırmanın Katılımcıları	68
3.4.1. Nicel veri toplama süreci katılımcıları	68
3.4.2. Nitel veri toplama süreci katılımcıları.....	68
3.5. Veri Toplama Süreci	69
3.6. Veri Toplama Araçları	70
3.6.1. Ders tasarımları ve tasarım değerlendirme rubriği.....	70
3.6.2. Analitik rubrik.....	71
3.6.3. Başarı testi.....	72
3.6.4. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	73
3.6.5. Araştırmacı notları.....	75
3.7. Veri Analizi.....	76
3.7.1. Nicel veri analizi	76

	<u>Sayfa</u>
3.7.2. Nitel veri analizi.....	76
3.8. Araştırmacının Rolü	79
3.9. Araştırma Etiği.....	79
3.10. Araştırmanın İnanđırıcılıđı ve Tutarlılığı.....	80
4. BULGULAR VE YORUM	82
4.1. Portfolyoya Dayalı GDT Modeli Ders Tasarımları Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi	82
4.2. Öğrencilerin Başarı Testinden Elde Ettiği Puanlar ve Başarı Testinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi	86
4.3. GDT Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular	87
4.4. Geliştirilen Öğretim Tasarısının Pilot ve Asıl Uygulaması Süresince Tutulan Araştırmacı Notlarına İlişkin Bulgular	93
5. SONUÇ TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuç	94
5.2. Tartışma	95
5.3. Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
EKLER	
ÖZGEÇMİş	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Anlamanın altı işareti.....	27
Tablo 1.2. Geriye Doğru Tasarım Modeli aşamaları	32
Tablo 1.3. Performans görevi hazırlama kıstasları.....	37
Tablo 1.4. Tasarım ölçütleri	44
Tablo 3.1. Öğrencilere ait bilgiler.....	69
Tablo 3.2. Veri toplama süreci.....	70
Tablo 3.3. Başarı testi değerlendirme kriterleri	73
Tablo 3.4. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeye ait bilgiler.	74
Tablo 4.1. Öğrencilerin ideal meslekleri hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar.....	82
Tablo 4.2. Öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafından elde ettiği puanlar.....	83
Tablo 4.3. Öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirttikleri paragraftan elde ettiği puanlar.....	84
Tablo 4.4. Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar	84
Tablo 4.5. Öğrencilerin bütün portfolyo ödevlerinden elde ettiği puanların ortalaması....	85
Tablo 4.6. Öğrencilerin başarı testinden elde ettiği puanlar	86
Tablo 4.7. Öğrencilerin B1 seviyesinde yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar	87
Tablo 4.8. Tema 1: Yabancı dil öğrenmeye ilişkin düşünceler.....	88

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.9. Tema 2: Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu boyutlar	88
Tablo 4.10. Tema 3: Yabancı dil öğrenme sürecinde zor bulunan boyutlar	89
Tablo 4.11. Tema 4: GDT modeline yönelik görüşler	90
Tablo 4.12. Araştırmacı notlarında değinilen konular ve değinilme sıklığı.....	93



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. İleri Tasarım Modeli süreci	6
Şekil 1.2. Merkezi Tasarım Modeli süreci	7
Şekil 1.3. Geriye Doğru Tasarım Modeli süreci.....	7
Şekil 1.4. Eğitim programının boyutları	13
Şekil 1.5. Geriye Doğru Tasarım Modeli	32
Şekil 1.6. Geriye Doğru Tasarım Modeli değerlendirme teknikleri.....	36
Şekil 3.1. Araştırma modeli	64
Şekil 3.2. Araştırmada izlenen aşamalar	66

KISALTMALAR DİZİNİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
YDYO	: Yabancı Diller Yüksekokulu
GDT	: Geriye Doğru Tasarım Modeli
UbD	: Tasarım Yoluyla Anlama
ADT	: Anlamaya Dayalı Tasarım
AYBU	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce

1. GİRİŞ

19. Yüzyılın başlarında Birleşik Krallık'ta başlayan Sanayi Devrimi, teknoloji alanındaki gelişmeler ve günümüzde yaşadığımız elektronik çağ, klasik devlet ve toplum anlayışının değişmesine neden olmuştur. Bu süreçte üretim-arz-talep dengeleri küreselleşme kavramını ortaya çıkarmıştır. Küreselleşme “dünyadaki bütün insanların tek bir küresel topluma dahil edildiği tüm süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Albrow, 1990, s. 9). Croucher (2004) bu süreçlerin ülkelerin ekonomik, teknolojik, sosyokültürel ve politik boyutta gelişmelerinden etkilendiğini belirtmiştir. Yani, küreselleşme sonucunda bir ülkenin hem ekonomisinde, hem teknolojisinde, hem de sosyokültürel ve politika ile ilgili yapılarında değişiklik olması o ülkenin uluslararası ilişkilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Küreselleşen bir dünyada, ilişkilerin artmasına olanak sağlayan en önemli etken şüphesiz kitle iletişim araçlarının gelişmesidir (Ayhan, 2014). McLuhan 1962 yılında yayınladığı “The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man” adlı kitabında ‘küresel köy’ kavramını ortaya atmıştır. McLuhan (1962) kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile ülkeler arasındaki sınırların ortadan kaldırılacağını ve bütün dünyanın küçük bir köye dönüşeceğini ifade etmiştir. McLuhan’ın küreselleşmeye yönelik ifadelerinden hiçbir toplumun kendini küreselleşme sürecinden soyutlayamayacağı sonucunu çıkarmak mümkündür.

Küreselleşme sonucu ülkelerde meydana gelen ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel anlamda değişiklikler ülkelerin pek çok sistemini özellikle de eğitim sistemini etkilemiştir (Kıvılcım, 2013). Akçay (2003) küreselleşen dünyada eğitimde küreselleşmenin gerektirdiği insan tipinde, eğitim sistemlerinin yapılarında ve eğitim yöntemlerinde değişmelerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Akçay’a (2003) göre bilgiyi kullanan, yorumlayan, toplumlardaki sorunları çözen ve araştıran insan tipine ihtiyaç duyulmuştur. Küreselleşme ile birlikte tüm dünyada eğitim ileri yaş gruplarına doğru kaymış ve yaşam boyu öğrenme büyük önem kazanmaya başlamıştır. Doğan (2002) ise öğrenmeyi bilen, öğrenen, bireysel öğrenen ve birlikte yaşamayı öğrenen bireyler yetiştirecek şekilde eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Holmes’a (1988, s. 1) göre “bireyler arası iletişimin ve ülkelerin uluslararası ilişkilerinin gelişmesi için insanoğlu için en uygun metot dili kullanmaktır. Çünkü bilginin paylaşımı için dil insanlar tarafından kullanılan en yaygın metottur.” Croucher (2004, s. 11)

ise “küreselleşmenin ekonomik, teknolojik, kültürel ve siyasal güçlerin birleşmesi” anlamına geldiğini ifade etmiştir, bu da bireyler ve ülkeler için ortak bir dil kullanımının ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir.

1.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Gration (2021) İngilizce'nin dünyada yaklaşık 1.35 milyar insan tarafından konuşulduğunu ve 75 ülkede resmi dil olarak kullanıldığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle, toplam dünya nüfusunun yüzde 17'si İngilizce konuşmakta ve ülkelerin yaklaşık yüzde 39'u İngilizce'yi resmi dil olarak kullanmaktadır. Ayrıca, Ivan (2012) İngilizce'nin sadece iletişim dili değil aynı zamanda bilimin, teknolojinin ve tıbbın dili olduğunu da ifade etmektedir. Bu da İngilizce'yi dünyanın lingua franca'sı haline getirmiştir. Ayrıca, Hutchinson ve Waters (2010) da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünyada bilim, teknoloji ve ekonomi alanlarında benzeri görülmemiş ilerlemelerin İngilizce'yi dünyanın lingua franca'sı haline getirdiğini söylemiştir. Firth (1990, s. 270) ise “lingua franca olarak kullanılan dillerin taraflardan birinin diğerinin dilini anlamadığı veya bazı dillerin hedeflenen amaçlar için uygun olmadığı hissine kapıldığı durumlarda kullanıldığını” ifade etmiştir. Bu da son yüzyılda İngilizce'nin diğer bütün dilleri geçerek dünyada lingua franca olarak kullanılmasına neden olmuştur. Lingua franca Harmer (2007, s. 13) tarafından “aynı birinci hatta ikinci dili paylaşmayan insanlar arasında iletişim için yaygın olarak kullanılan bir dil” olarak tanımlanmaktadır. Clyne (2000, s. 83) ise lingua franca kelimesini “ana dilleri farklı olan iki veya daha fazla kişi arasında kültürlerarası iletişimde kullanılan bir dil” olarak açıklamaktadır. Böylelikle, İngilizce son yüzyılda dünyada en çok kullanılan dillerden biri olmuştur.

İngilizce'nin lingua franca olarak kullanılması yabancı dil öğreniminin önemini ve gerekliliğini arttırmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğrenimi ve öğretimi hem bireylerin hem de ülkelerin yararına olmuştur. Sergeant ve Erling (2013, s. 4) “İngilizce öğrenen bireylerin işe kabul edilme, bilgiye ulaşma ve uluslararası kişilerle iş birliği yapma ve iletişim kurma olasılığının İngilizce bilmeyenlere göre daha fazla olduğunu” belirtmiştir. Uluslararası alanda ise bireylerin İngilizce öğrenmesinin ulusların diğer ülkelerle ticareti geliştirerek ekonomik anlamda büyümelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Böylelikle,

lkeler bireyleri için daha iyi yaşam standartları ve iyileştirilmiş sosyal koşullar sunmuşlardır. Bu da İngilizce ğrenmenin hem bireylerin hem de ülkelerin yararına olacağını göstermektedir. Johnson'a (2009, s. 148) göre çok iyi İngilizce bilgisine sahip olmak bireyler için "daha iyi ücretli istihdam için bir pasaport, çalışma dünyasına girmek için çok etkili bir bilet, birçok saygın iş için gerekli bir nitelik ve çok iyi bir refah seviyesine ulaşma vaadi" ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, günümüzdeki eğitim sisteminin gereklerinden ve İngilizce'nin iş dünyasında kullanışlılığından dolayı, İngilizce'yi etkili bir Şekilde kullanmak bireylerin sosyoekonomik alanda ve eğitim alanında başarılı olması ile aynı anlamı taşımaktadır. Bu yüzden, bireylerin İngilizce'yi etkili bir Şekilde kullanabilmesi küreselleşen dünyada çok önemli hale gelmiştir. Johnson (2009) yapılan araştırmalara göre İngilizce'nin ülkelerin ekonomi sektörünün gelişiminde ve ilerlemesinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Uluslararası ticaretin ve iş imknlarının gelişmesi için İngilizce'yi çok iyi kullanan bireylere ihtiyaç vardır. İngilizce dil becerilerinde yüksek yetkinliğe sahip bireylerin oluşturduğu nüfusa sahip olan ülkeler her alanda gelişmeleri takip edebileceği gibi kendi ülkelerindeki gelişmeleri de uluslararası arenada paylaşarak ülkelerine katma değer sağlayacaklardır.

Erling (2014) tarafından yapılan araştırma bireylerin İngilizce dil becerilerinin iş dünyasında çok önemli olduğunu ve ülkelerin ekonomik olarak büyümesine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Economist (2013) tarafından yapılan araştırma da bireylerin İngilizce diline hakim olmasının ve iyi iletişim becerilerine sahip olmasının iş dünyasında işçilerin rekabet gücünü arttıran en önemli özelliklerden biri olduğunu vurgulamıştır. Cambridge English (2016) İşyerinde İngilizce: İşyerinde dil becerilerinin küresel analizi adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada işverenlerin %95'inden fazlası kişilerin İngilizce dil becerilerinin özellikle İngilizce'nin resmi dil olmadığı ülkelerde iş dünyası için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, raporda İngilizce'nin resmi dil olmadığı ülkelerde mesleklerin %7'sinin ana dil düzeyinde, %49'unun ileri düzeyde, %31'inin orta düzeyde ve %9'unun temel seviyede İngilizce gerektirdiği belirtilmektedir. Bu da İngilizce dil becerilerini geliştiren bireylerin meslekte daha hızlı yükselmesini ve daha fazla maaş almasını sağlamıştır. Bundan dolayı, kişilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmesi son derece önemlidir.

Roberts (1992) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı görüşlerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu görüşler aşağıdaki gibidir (Roberts, 1992):

- Seyahat etmek
- İş, kariyer fırsatlarını değerlendirmek
- Başka kişilerle iletişim sağlamak
- ABD ile dış ilişkileri güçlendirmek
- Dünyada barışı sağlamak
- Kültürü anlamak
- Çok yönlü eğitim almak
- Diğer eğitim sistemleri ile kendi eğitim sistemlerini karşılaştırmak

Price ve Gascoigne (2006) ise üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin yabancı dili öğrenme nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Kültürü anlamak
- İş hayatında başarılı olmak
- Kişisel perspektifini genişletmek
- Başkalarıyla iletişimde bulunmak
- Eğitim hayatında başarılı olmak
- Seyahat etmek
- Kendini geliştirmek
- Ulusal güvenliği sağlamak

Diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrenmenin kalıcı olması son derece önemlidir. Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için öğrencilerin taşınması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Rubin ve Thompson'a (1994) göre dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır.
- Kendi çalışma programlarını düzenler.
- Dilin dil bilgisi yapılarını ve kelimelerini kullanırken yaratıcıdır.
- Dili pratik yapmak için kendi fırsatlarını yaratır.
- Öğrendikleri konuları hatırlamak için farklı hafıza teknikleri kullanır.

- Hata yapmaktan korkmaz ve hatalarla nasıl başa çıkacaklarını bilir.
- İkinci bir dil öğrenmek için dilbilim ile ilgili bilgileri kullanır.
- Konuyu daha iyi anlamak için bağlamsal ipuçlarını nasıl kullanacağını bilir.
- Zekice tahminlerde bulunmayı öğrenir.
- Deyimleri ve dilde kullanılan ifadeleri bir bütün olarak öğrenir.
- Yabancı dilde sohbeti sürdürmenin yollarını öğrenir.
- Eş anlamlı sözcükleri kullanma, başka kelimelerle ifade etme gibi farklı tekniklerden yararlanır.

Özetlemek gerekirse, bir dili başarılı bir şekilde öğrenen öğrenciler kendine güvenen, kendi sorumluluğunu alan, bağımsız çalışan, hata yapmaktan korkmayan ve genellikle pratik yapan öğrencilerdir.

Son yıllarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılmak için farklı yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Richards (2013) yabancı dil öğretiminde ileri tasarım, merkezi tasarım ve geriye doğru tasarım metotlarının kullanıldığını belirtmiştir. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 6) göre:

Bir eğitim programı, içeriğini yerel hedefleri ve dış ölçütleri dikkate alarak etkili öğretimin ve öğrenimin nasıl yürütüleceğini belirlemek için bir plan yapar. Bu yüzden, bir eğitim programı konuların listesini hazırlamaktan daha fazladır. Bir eğitim programında temel gerçekler ve beceriler programın girdisini oluştururken, hedeflenen öğrenci performanslarına ulaşmak için uygun öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmeler ise programın çıktısını oluşturur.

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere, bir eğitim programında programın girdisi, süreci ve çıktısı çok önemlidir. Richards (2013) dil öğretiminde girdiyi bir dersin dilbilim ile ilgili içeriği olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir dili öğretmeden önce, hangi içeriği öğreteceğimizi belirlememiz gerekir. Süreç ise öğretimin nasıl yapılacağını ifade eder ve dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknikler ve öğrenme etkinliklerinin türlerini kapsar. Çıktı ise Richards (2013) tarafından öğrenme sonuçları olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bir öğretim döneminin sonunda ne yapabildiklerini ifade eder.

İleri Tasarım Modeli: Richards (2013) ileri tasarım modelinde öğretimin nasıl yapılacağını ve öğretim çıktılarının ne olacağını belirlemeden önce öğretimin içeriğinin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde bu modeli kullanmak isteyen öğretmenler Şekil 1.1.'de belirtilen üç aşamayı sırasıyla uygulamalıdır.



Şekil 1.1. İleri Tasarım Modeli süreci

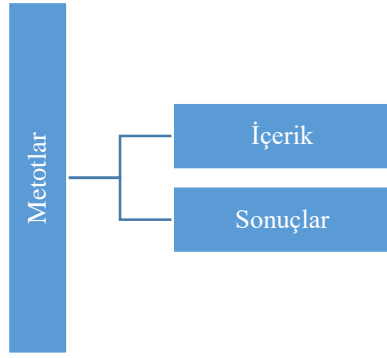
Wiggins ve McTighe (2005, s. 15) ileri tasarım modelinin ders planını bir örnekle açıklamaktadır:

- Öğretmen ders için bir konu belirler (İrksal önyargı).
- Öğretmen bir kaynak seçer (Bülbülü öldürmek).
- Öğretmen kaynağa ve konuya göre belirli öğretim yöntemlerini belirler.
- Öğretmen öğrencinin kitabı anlayıp anlamadığını ölçmek için küçük sınavlar ve deneme soruları hazırlar.

Wiggins ve McTighe (2005) bu ders planında öğrencilerden beklenen amaçların belli olmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı, tüm öğrencilerin kitabı anlaması imkansızdır ve öğrenciler kendilerinden beklenen hedefleri bilmediği zaman konuları anlamamaktadır ve bu da onların mutsuz olmasına neden olmaktadır.

Richards ve Rodgers (2014) bu ileri tasarım modelinin zorunlu bir eğitim programının takip edildiği, öğretmenlerin sadece ders kitaplarını takip ettiği ve içeriğin seçiminde ve içeriğin nasıl öğretileceği konusunda çok az görüşlerinin alındığı durumlarda kullanılabileceğini belirtmiştir.

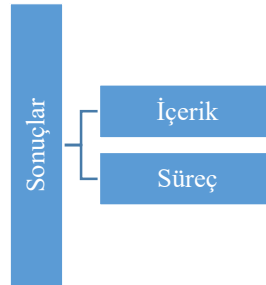
Merkezi Tasarım Modeli: Richards'a (2013) göre merkezi tasarım modelinde bir eğitim programı öğretim etkinliklerinin, yöntemlerin ve tekniklerin seçimi ile başlar ve içeriğin ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi ile devam eder. Yabancı dil öğretiminde bu modeli kullanmak isteyen öğretmenler Şekil 1.2.'de belirtilen üç aşamayı sırasıyla uygulamalıdır.



Şekil 1.2. Merkezi Tasarım Modeli süreci

Richards ve Rodgers (2014) merkezi tasarım modelinde öğretmenlerin öğrenme sonuçlarını detaylı bir şekilde planlamadığını, ihtiyaç analizi yapmadığını, önceden belirlenmiş bir ders izlencesi takip etmediğini belirtmiştir. Bu da öğretmenlere öğrenme sürecinde önemli ölçüde özerklik sağlar.

Geriye Doğru Tasarım Modeli: Richard'a (2013) göre geriye doğru tasarım modelinde bir eğitim programı öğrencilerden beklenen sonuçların dikkatli bir şekilde belirlenmesi ile başlar ve istendik sonuçlara göre içeriğin ve uygun öğretim tekniklerinin belirlenmesi ile devam eder. Yabancı dil öğretiminde bu modeli kullanmak isteyen öğretmenler Şekil 1.3.'te belirtilen üç aşamayı sırasıyla uygulamalıdır.



Şekil 1.3. Geriye Doğru Tasarım Modeli süreci

Richards (2013) geriye doğru tasarım modelinde kaynakların ihtiyaç analizine, planlamaya ve geliştirilen materyallere göre kullanıldığını belirtmiştir. Bu da eğitim programının ihtiyaca göre şekillendirilmesini sağlamıştır.

1.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce’de Yazma Becerisinin Öğretimi

Yabancı dil olarak İngilizce’de dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceridir. Dinleme ve okuma becerileri edilgen veya alıcı beceriler olarak tanımlanırken, yazma ve konuşma becerileri ise aktif veya üretken beceriler olarak adlandırılır (Bygate, 1987). Alıcı beceriler bireylerin gördüğü veya dinlediği farklı zorluktaki okuma parçalarını anlama kabiliyeti olarak tanımlanır ve bireyler daha çok pasif halde okuduklarını ve dinlediklerini anlamlandırma sürecine katılırlar. Üretken beceriler ise bireylerin bir dili kullanırken sözlü veya yazılı biçimde ürettiği bilgilerin iletilmesi olarak tanımlanır (Golkova ve Hubackova, 2014) ve bu beceriler bireylerin daha aktif olmasını gerektirir. Harmer’a (2007) göre üretken beceriler öğrencilerin ürettiği dil olarak ele alınır. Diğer bir ifadeyle, bireylerin dili oluşturmak için kelimeleri yazmaları ve ifade etmeleri gerekir. Ayrıca, bireylerin yazdığı paragrafları yalnızca kelimeleri kullanarak değil aynı zamanda tutarlı bir şekilde ve dil bilgisi kurallarını doğru kullanarak yazması gerekir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bir dilde neyi ne kadar öğrendiklerini görebilmek için üretici becerilerden olan konuşma ve yazma becerilerinin öğrenciler tarafından etkili biçimde kullanılması beklenir. Ariana (2010) akıcı bir şekilde İngilizce’de yazmayı öğrenmenin akıcı bir şekilde konuşmayı öğrenmekten daha zor olduğunu belirtmektedir. Nunan’a (2003, s. 88) göre yazma becerisi “düşüncelerin ortaya çıkarılması, onların nasıl ifade ve organize edileceğinin bulunması ve bunların okuyucunun anlayacağı ifadeler ve paragraflar haline getirilerek okuyucuya sunulmasıdır.” Bouzar Fodil-Cherif (2021) ise öğrencilerin uyumlu ve iyi düzenlenmiş bir paragraf yazması için bilişsel süreç, problem çözme süreci ve sosyal süreçten geçtiğini ifade etmiştir. Bu süreçler de İngilizce’de yazma becerisini çok karmaşık hale getirmiştir. Bilişsel anlamda insan beyni bireyin çevresindekileri keşfetmesini, analiz etmesini ve uygun dili kullanarak yazmasını sağlar. Bireyin bunu yapabilmesi için iyi bir gözlem yeteneğine sahip olması ve gözlemlediklerini yazılı hale getirmesi gerekir. Bu açıdan, iyi bir yazı yazmak için bireylerin bilişsel bakımdan gelişmesi son derece önemlidir. Problem çözme açısından yazma, bireylerin aktif düşünmesini ve iyi problem çözme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Bu becerilere sahip olan bireyler buldukları fikirleri yazacakları paragraf türlerinin özelliklerini dikkate alarak

yazıya dökerler. Sosyal anlamda ise yazma, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim olarak tanımlanır ve bu iletişimi etkili hale getirmek için bireylerin anlamlı, iyi düzenlenmiş, uyumlu paragraflar yazmaları gerekir. Bunun için bireylerin izlemesi gereken bazı adımlar vardır. Bu adımlar planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirmedir. Bu adımları detaylı ve dikkatli bir şekilde takip eden bireyler yazma becerilerini geliştirmede başarılı olurlar. Ayrıca, öğrencilerin paragraf yazarken sahip oldukları endişe de onların yazma becerilerini etkilemektedir. Bütün bu süreçler dikkate alındığında, bireyler farklı süreçlerden geçerek yazma becerilerini geliştirebilirler.

Walsh (2010) yükseköğretimde ve iş yerlerinde iletişimin çoğunun yazılı olarak yapıldığını belirtmektedir. Üniversite öğrencileri veya çalışanlar resmi süreçler kapsamındaki yönergeleri, raporları, başvuruları, ön görüşmeleri veya e-postaları yazılı olarak yapmaktadırlar. Bu yüzden, yabancı dil öğretiminde yazma becerisini öğretmek son derece önemlidir. Üniversite öğrencileri veya çalışanlar yabancı dilde yazma becerisinde yetersiz olduklarında, yükseköğrenim veya çalışma hayatlarında başarısız olacaklardır. Bu yüzden, yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Chappell'a (2011, akt. Klimova, 2013, s. 9) göre yazma becerisi bireyin:

- Kendisini ifade etmesine,
- İletişimini geliştirmesine,
- Düşünme becerilerini geliştirmesine,
- Mantıklı ve ikna edici görüşler geliştirmesine,
- Kendi fikirlerini düşünmesine ve yeniden değerlendirmesine,
- Geribildirim almasına,
- Okul ve iş hayatına hazırlanmasına yardım eder.

Öğrencilerin iyi organize edilmiş bir yazı yazmaları için sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Heaton (2003, s.13) bu özellikleri beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

1. Dilin kullanımı: Doğru ve uygun cümleler kullanma becerisi olarak tanımlanır.
2. Mekanik beceriler: Noktalama işaretleri ve heceleme gibi yazı diline özgü kuralları doğru kullanma becerisidir.
3. İçerik düzeni: Konu dışı, alakasız bilgileri çıkararak yaratıcı düşünme ve fikir geliştirme yeteneğidir.
4. Biçimsel özellikler: Dili etkili kullanma, cümleleri ve paragrafları kontrol etme yeteneğidir.
5. Yargılama becerileri: Konu ile ilgili bilgileri seçme ve düzenleme yeteneği ile birlikte hedef kitleyi düşünerek belirli bir amaç için uygun bir şekilde paragraf yazma yeteneğidir.

Hedge (2005) ise bir bireyin iyi bir yazı yazabilmesi için sahip olması gereken becerileri aşağıda açıklamıştır:

- Doğru dilbilgisi kullanma becerisi
- Farklı kelimeleri kullanma becerisi
- Noktalama işaretlerini doğru kullanma becerisi
- Doğru heceleme bilgisi
- Farklı cümle yapılarını kullanma becerisi
- Konuları geliştirmek için farklı bilgi ve görüşleri ilişkilendirme becerisi
- Bir paragrafın içeriğini açık ve anlamlı bir şekilde oluşturma becerisi

Nunan'a (1989, s. 37) göre de başarılı yazı yazan bireyler:

- Noktalama işaretleri ve heceleme kurallarına hâkimdir.
- Amaçlanan anlamı iletme için dilbilgisi kurallarını doğru biçimde kullanır.
- Paragraf düzeyinde içeriği düzenler.
- İlk taslaklarını gözden geçirir ve hedef kitlesi için uygun paragraf biçimini seçer.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, bireylerin iyi düzenlenmiş bir paragraf yazması için birçok beceriye sahip olması gerekir. Bireylerin bu becerileri geliştirmesi onların okul ve iş hayatında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Her eğitim sürecinin başarıyla tamamlanması, bir başka ifadeyle hedef kitlede istenilen davranışları oluşturması, eğitim sisteminin önemli girdilerinden öğrenci ve öğretmene olduğu kadar gereksinimlere göre geliştirilmiş programa da bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde de amaçlanan öğrenmelerin sağlanması etkili biçimde yapılandırılmış programlarla mümkün olacaktır.

Wiggins ve McTighe'a (2011, s. 65) göre "dünya dillerinin öğrenilmesinin amacı bireylerin hedef dilde ve farklı durumlarda etkili bir şekilde iletişim sağlamasıdır." Bu sayede, öğrenciler öğretmenlerin farklı bilgi ve becerileri öğretmediği durumlarda gerçek dünyada bağımsız ve başarılı bir şekilde iletişim kurabileceklerdir. Başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek için öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri farklı ve yeni ortamlara tek başlarına transfer etmeleri gerekir (Wiggins ve McTighe, 2011). Çünkü yabancı dil öğrenmede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni ortamlara transfer etmesi onların hedeflenen davranışlara ulaşım ulaşımadığını gösterir. Wiggins ve McTighe'a (2011) göre temel sorular öğrenciler yeni durumlarla karşılaştığında, öğrencilerin tanıdık kalıpları

kullanmasını, fikirleri birleştirmesini ve farklı stratejiler kullanmasını sağlar ve bu sayede öğrenciler öğrendiklerini yeni ortamlara transfer edebilir. Böylelikle öğrenciler yeni konuları kolay bir şekilde anlayabilirler.

Wiggins ve McTighe'a (2011, s. 72) göre "yabancı dilde yazma dersinin öğretiminde öğretmenler görevlerinin sadece yazma becerisini öğretmek olduğunu düşünebilir." Başka bir ifadeyle, öğrencilerin aynı anda konuyu anlaması ve yazma becerisini geliştirmesi büyük fikre odaklanmalarına bağlıdır. Yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin ve öğretmenlerin yazma dersinin amacına ve okuyucusuna odaklanması gerekir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler "ben bu paragrafı kimin için yazıyorum? Bu paragrafı yazmaktaki amacım nedir?" sorularına odaklanarak büyük fikri anlayabilir. Wiggins ve McTighe (2011) büyük fikirlerin öğrencilerin öğrendikleri konuları anlamlandırmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Wiggins ve McTighe'a (2011, s. 67) göre "yabancı dilde yazma becerisinin amacı öğrencilerin farklı türlerde etkili bir şekilde bir konuyu açıklaması, başkalarını eğlendirmesi, bir konu hakkında başkalarını ikna etmesi, meydan okuması ve birşeyleri değiştirmesidir." Geriye doğru tasarım modelinin yabancı dilde yazma becerisinin öğretiminde kullanılması için öğretmenlerin büyük fikirleri ve temel soruları hazırlayarak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni ortamlara transfer etmesini sağlaması gerekir.

Tüm bu özelliklerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenin İngilizce'de öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek iyi bir eğitim programına ihtiyacı vardır.

1.2.1. Program Geliştirme Süreci

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri eğitim programlarıdır. Ülkelerin ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel anlamda ilerlemesi ile eğitim programlarında da değişiklikler olmuştur. Bunun en önemli nedeni gelişen dünyaya ayak uydurabilen ve sorunları çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, eğitim programlarının da sürekli yenilenmesi gerekmektedir.

Eğitim programı kelimesi Latince kökenli 'koşmak, yürütmek' anlamına gelen currere kelimesinden gelmektedir. İngilizce'de ise curriculum kelimesi 'koşu yolu, pisti' olarak

somut anlamda kullanılmıştır. Zaman ilerledikçe eğitim alanında da ‘izlenen yol’ anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Wiles ve Bondi, 2011).

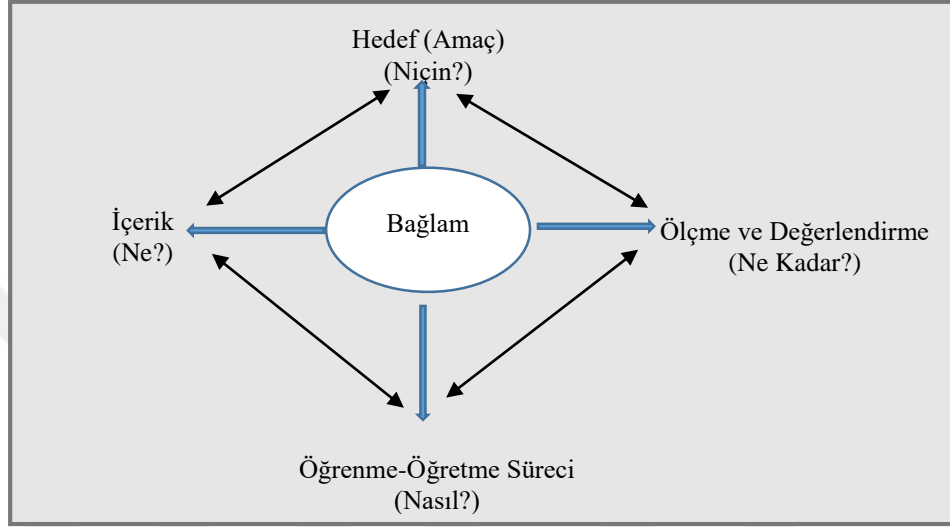
Eğitim programı bazı araştırmacılar tarafından farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bobbitt’e (1918, s. 43) göre eğitim programı “bireylerin yeteneklerini ortaya çıkartabilmek için gerekli olan planlı ve plansız yaşantılar düzeneği ya da bireylerin gelişimi ve mükemmelleşmesi için gerekli olan planlı birtakım deneyimlerdir.” Taba (1962) eğitim programını ‘bir öğrenme planı’, Oliva (2009) ‘bir öğrencinin okul yönetimi altında karşılaştığı bütün yaşantılar için bir plan veya program’, Wheeler (1967) ise okulun rehberliğinde öğrencilere sunulan planlı deneyimler olarak tanımlamaktadır.

Program kelimesi günlük yaşamda çok fazla kullanılan kelimelerin başında gelmekte olup Türkçe’de farklı anlamlarda da kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu’na (TDK) göre program kelimesi ‘izlenice’ ve ‘okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge’ olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2020, s. 6) eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Eğitim programı yerine yetişek kelimesini kullanan Sönmez’e (2020, s. 11) göre yetişek “öğrencide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınama durumlarını kapsayan” bir bütün olarak tanımlanır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim programı bir öğrencinin okul içinde ve okul dışında bütün öğrenim yaşantılarını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Eğitim programının kullanılmasının birçok amacı vardır. Sönmez’e (2020) göre eğitim programları her devletin kendi anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini yurttaşlarına öğretir. Diğer bir ifadeyle, eğitim programları sayesinde devlet istediği özelliklere sahip vatandaşları yetiştirir. Ellis (2013) eğitim programlarının amacını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Öğrencilerin akademik bilgisini artırır.
- Devletin hedeflediği katılımcı vatandaşları yetiştirir.
- Bireylerin kendisini gerçekleştirmesini sağlar.
- Bireylerin kariyer fırsatlarını kullanmasına yardımcı olur.

Demirel (2020) eğitim programının birbirini etkileyen beş temel boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar sırasıyla bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme. Bu öğeler ve birbirleriyle ilişkisi Şekil 1.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 1.4. Eğitim programının boyutları

Bağlam kavramı “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının uyumu ve anlamlı ilişki bütünlüğünü sağlamada temel olan tüm faktörleri kapsayan boyut olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020, s. 56).” Diğer bir ifadeyle bağlam, programın tasarlanması ve uygulanması sürecinde diğer program boyutlarının bağlantıları veya karşılıklı ilişkileri ile oluşan uyumu sağlayan faktörlerin hepsidir. Şekil 1.4.'te gösterildiği üzere, program geliştirme uzmanları programın hedef boyutunda *niçin* öğretileceği sorusunun yanıtını ararken, içerik boyutunda *ne* öğretileceği, öğrenme-öğretme sürecinde *nasıl* öğretileceği, ölçme-değerlendirme sürecinde ise *ne kadar* öğretileceği sorularının yanıtını aramaktadırlar. Bu çalışmanın hedefi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (YDYO) eğitim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirmesine yönelik bir ders programı tasarısı geliştirmek olduğu için çalışmada program tasarım sürecine odaklanılmıştır.

1.3. Program Tasarımı Süreci

Eğitim programı tasarımının amacı öğretim programını anlamlı hale getirmektir. Program tasarımı “programın hangi ögelerden oluşacağını belirlemeye ve bu ögeler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları ortaya koymaya çalışır (Fer, 2022, s. 4).” Program tasarımı, öğretmenler programı oluştururken programın ana ögelerinin nelerden oluşması gerektiği hakkında onlara rehberlik eder. Ayrıca, eğitim programı tasarım çalışmasıyla bir programın ana hatları büyük oranda belirlenir. Bu yüzden, program tasarımı çalışması son derece önemlidir.

Demirel (2020) eğitim programı tasarımının üç aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar sırasıyla taslak programın hazırlanması, taslak programın uzman geri bildirimlerine göre değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ve taslak programın pilot uygulamasının yapılmasıdır. Pilot uygulama sürecinin sonunda hazırlanan program yeterli bulunursa o zaman taslak eğitim programının geliştirilmesi süreci sona erer ve taslak eğitim programı uygulanmaya konur. Demirel (2020) eğitim program tasarımı yapılırken tasarımcıların aşağıdaki dört soruya yanıt araması gerektiğini ifade etmiştir:

- Ne yapılmalıdır?
- Hangi konular dahil edilmelidir?
- Öğrenme sürecinde hangi öğrenme stratejileri, yöntemler, teknikler, kaynaklar ve aktiviteler kullanılmalıdır?
- Programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için hangi değerlendirme teknikleri ve araçları kullanılmalıdır?

Programın ögelerine yönelik sorulan bu sorular dinamik bir ilişki içinde olup, program tasarımı modellerinin her birinde ele alınmalıdır. Alanyazında sıklıkla karşılaşılan program tasarımı modelleri konu merkezli program tasarımı, öğrenen merkezli program tasarımı, sorun merkezli program tasarımı, modüler program tasarımı ve sistem yaklaşımı program tasarımı olarak sıralanabilir. Program geliştirme sürecinde program tasarımına benzer bir süreç işletilmesi nedeniyle zaman zaman program geliştirme modelleri ile tasarım yaklaşımları birbirinin yerine kullanılmaktadır.

1.4. Program Geliştirme Modelleri

Model kelimesi TDK'ya göre “bir özelliği olan nesne veya kişi, biçim, örnek, paradigma” anlamlarında kullanılmıştır. Modeller nesnelere temsil eden taklitler olarak açıklanabilir. Program geliştirme faaliyetleri hakkında kullanılan model ise Erişen (1998, s. 2) tarafından “eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımlarından hareketle bir eğitim programı türü önerme” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, program geliştirme modelleri de program uzmanlarının programları hazırlarken örnek olarak aldıkları modeller olarak kullanılır. Cinoğlu'na (2020) göre, program geliştirme modellerinin program geliştirme uzmanlarına bazı yararları vardır. Bu yararlar şöyledir:

- Modeller öğrenenin kazanacağı istendik özelliklere nasıl karar verileceği hakkında yardımcı olur.
- Modeller amaçların hangi içerikle ve nasıl kazandırılacağına yönelik program geliştirme uzmanlarına rehberlik eder.
- Modeller sürecin nasıl değerlendirileceği ve geliştirilebileceği hakkında program geliştirme uzmanlarının karar vermesini sağlar. Dolayısıyla, program uzmanlarının programın dört temel ögesi olan amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamalarında farklı modellerden yararlanması son derece önemlidir. Cinoğlu (2020) alan yazında:

1. Tyler modeli,
2. Taba modeli,
3. Taba - Tyler modeli,
4. Saylor, Alexander ve Lewis modeli,
5. Hunkins modeli,
6. Miller ve Seller modeli
7. Wheeler modeli,
8. Tanner ve Tanner modeli,
9. Kerr modeli,
10. Oliva modeli
11. Yeterliliğe dayalı modelin olduğunu belirtmiştir.

Tyler program geliştirme modeli: Ralph Tyler tarafından geliştirilen Tyler modeli günümüzde program geliştirme uzmanları tarafından en fazla kullanılan ve örnek alınan modeldir. Tyler (1949) program geliştirmede dört temel soruyu açıklayarak program geliştirmenin hangi adımları takip etmesi gerektiğini söylemektedir.

1. Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşmak için olası eğitimsel deneyimler nelerdir?
3. Bu eğitimsel deneyimler etkili bir şekilde nasıl organize edilebilir?
4. Öğrencilerin bu amaçlara ulaşip ulaşmadığına nasıl karar verebiliriz?

Tyler bu sorulara cevap vererek program geliştirmenin dört adımı olan hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesinin nasıl olması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tyler'a göre amaçların kaynağı öğrenciler, toplum ve konu alanı uzmanlarıdır. Bu üç kaynak kullanılarak elde edilen amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirilerek belirlenir. Daha sonra belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için öğrenme yaşantıları seçilir ve düzenlenir. Cinoğlu (2020) en son aşamada ise programın zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilerek öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tyler belirlenen hedeflere öğrencinin ulaşip ulaşmadığını bulmak için değerlendirme aşamasında ön-test, son-test, anket, mezun izleme çalışmaları gibi farklı değerlendirme metodlarının kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Taba program geliştirme modeli: Meslektaşları Tyler'dan etkilenen Taba, geliştirdiği program modeli ile program geliştirme alanında yeni fikir ve yenilikleri eklemiştir. Taba programın üst makamlar tarafından hazırlanması yerine öğretmenler, eğitim yöneticileri ve araştırmacılar tarafından tümevarım metodu kullanılarak hazırlanması gerektiğini savunmaktadır. Smith'e (2013) göre öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özel üniteler hazırlaması daha detaylı ve dinamik bir program oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Gordon, Taylor ve Oliva (2019, s. 100) Taba'nın modelinin beş adımdan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu adımlar şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Öğrenme ünitelerinin oluşturulması
2. Deneme niteliğindeki ünitenin uygulanması
3. Ünitenin gözden geçirilmesi, düzeltilmesi ve birleştirilmesi
4. Yapının belirlenmesi

5. Yeni ünitenin tanıtımı ve uygulanması

Smith'e (2013) göre birinci adım yedi aşamadan oluşmaktadır.

- İhtiyaçların tespiti: Taba ihtiyaçların tespitinde program uzmanlarının ve öğretmenlerin farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinin, yeni içeriğin oluşturulmasının, öğrenmedeki farklı yönlerin vurgulanmasının önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

- Hedeflerin belirlenmesi: İhtiyaçların tespitinden sonra öğrencilere kazandırılması gereken hedeflerin belirlenmesi gerekir.

- İçeriğin seçimi: Belirlenen hedeflere uygun programın içeriği belirlenir. Smith (2013) içerik belirlenirken öğrencilerin dâhil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sayede, öğrenciler programın içeriğini kendi hayatlarına bağlayabilecekler ve öğrenciler için öğrenme anlamlı hale gelecektir.

- İçeriğin düzenlenmesi: Smith (2013) öğretmenlerin konuların hepsini değil ünitelerin ana ve önemli kısımlarını seçerek içeriği düzenlemesi gerektiğini ifade etmektedir.

- Öğrenme yaşantılarının seçilmesi: Taba'ya göre bir programı planlamak hem içeriği hem de öğrenme yaşantılarını seçmektir. Bu aşamada öğretmenler problem çözme, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri gibi öğretim tekniklerini kullanarak öğretim metotlarını belirlemelidir.

- Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi: Taba'ya göre öğrenme yaşantıları belirlendikten sonra öğrencilerin ihtiyaçları, anlama düzeyleri ve becerileri dikkate alınarak öğrenme yaşantıları düzenlenmelidir.

- Neyi ve nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi: Değerlendirme aşaması hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de veliler için son derece önemli bir aşamadır. Taba öğretmenlerin öğrencilerin amaçlara ne kadar ulaştığını görmek için farklı değerlendirme araçları kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu aşamada öğrenciler ne öğrendikleri hakkında yargıda bulunmalıdırlar. Aileler ise çocuklarının üniteleri öğrenip öğrenmediğini öğrenmek için çocuklarını değerlendirme hakkına sahiptir.

İkinci aşamada ise öğretmenler kendi sınıfları için hazırladığı ünitenin geçerliliğini ölçmek ve gerçek sınıf ortamında uygulanıp uygulanmayacağını anlamak için hazırlanan programın pilot uygulamasını yapar.

Üçüncü aşamada ise pilot uygulama yapıldıktan sonra, ünitelerdeki gerekli değişiklikler yapılır. Bunun amacı, bütün öğrencilerin ihtiyacını dikkate alarak programın bir ülkede her yerde uygulanmasını sağlamaktır.

Dördüncü aşamada program geliştirme uzmanları ünitelerin sıralamasını düzenler.

En son aşama ise yöneticilerin programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı sınıf içinde uygulayabilmesi için onlara hizmet içi eğitim ayarlamasını içerir.

Taba - Tyler program geliştirme modeli: Bu model Taba ve Tyler'ın oluşturduğu modellerin birleşiminden oluşur. Bu modelin aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

1. Genel amaçların belirlenmesi
2. İhtiyaçların tespiti
3. Hedeflerin düzenlenmesi
4. İçeriğin seçilmesi
5. İçeriğin düzenlenmesi
6. Öğrenme yaşantılarının seçilmesi
7. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
8. Değerlendirme

Bu modelin diğer iki modelden farkı genel amaçların belirlenmesi, hedeflerin düzenlenmesi ve değerlendirme aşamasıdır. Modelde amaçlar daha genel ve uzun vadeli, hedefler ise daha özel ve kısa vadeli olanları ifade etmektedir. Değerlendirme aşamasında ortaya çıkan sonuç program uzmanlarını memnun ediyorsa detaylandırılmış süreç yeniden düzenlenir ve uygulanır. Eğer ortaya çıkan sonuç program uzmanlarını memnun etmiyorsa tekrar başa dönlür ve program yeniden gözden geçirilir.

Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli: Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirmede yönetsel bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Saylor ve arkadaşlarının oluşturduğu program geliştirme modeli dört bölümden oluşmaktadır; amaçlar ve hedefler, program tasarısı, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi.

Saylor, Alexander ve Lewis'a göre amaçlar ve hedefler dış güçler ve programın temelleri dikkate alınarak belirlenir. Dış güçler yasal gereklilikleri, araştırma verilerini, mesleki kuruluşları ve devlet kurallarını içerirken, programın temellerini toplum, öğrenciler ve bilgi etkenleri oluşturur. Bu modelin ikinci aşaması program tasarısından oluşur. Bu aşamada, program geliştirme uzmanları hedeflenen öğrenci grubu için amaçları ve hedefleri

belirledikten sonra öğrencilere genel bir program oluştururlar. Üçüncü aşamada ise program geliştirme uzmanları öğretim ile ilgili çeşitli öğretme stratejileri ile programı uygulurlar. Son aşama ise belirlenen amaç ve hedefler ile uygulanan programın değerlendirilmesini içerir (Lunenburg, 2011). Saylor ve arkadaşları değerlendirme aşamasında biçimlendirici ve karar verici değerlendirme yöntemlerini kullanırlar (Cinoğlu, 2020). Etkili bir biçimlendirici değerlendirme, program geliştirme sürecinin her aşaması ile ilgili detaylı bir geri bildirim sağlar. Amaç geri bildirimler sayesinde programın yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesidir. Karar verici değerlendirme ise sürecin sonunda yapılır ve bütün program ile ilgili bilgileri içerir.

Hunkins program geliştirme modeli: Francis Hunkins tarafından geliştirilen Hunkins modeli diğer modellerle ilk aşama hariç bazı benzerlikler göstermektedir. Brooks (1998, s. 14-16) Hunkins modelinin doğrusal ve mantıksal bir yaklaşımla yedi aşamadan oluşturulduğunu belirtmiştir.

1. Programın kavramsallaştırılması ve yasallaşması: İlk aşama, program geliştirme uzmanlarının eğitim programı oluşturmasının yanında öğrencilerin anlamaları ile ilgili soruları da sormalarını içerir. Bu aşamada program geliştirme uzmanları hangi felsefeye göre program hazırlayacağını belirler ve program geliştirme sürecini çevresel şart ve koşullara uygun hale getirir.
2. Eğitim programının tanımlanması: Bu aşamada program uzmanları öğrencilerin belirli bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan neden yoksun olduğunu araştırırlar. Bundan sonra, amaçları ve hedefleri belirlerler.
3. İçeriğin belirlenmesi: Bu aşama program uzmanlarının hangi içeriğin seçileceği ve bu içeriğin nasıl düzenleneceği hakkında karar verme sürecidir. İçeriğin belirlenmesinde ekonomi, önem, geçerlilik, ilgi, öğrenilebilirlik ve uygulanabilirlik önemli rol oynarken, içeriğin düzenlenmesinde ise program uzmanlarının bilgiye bakış açısı önemlidir.
4. Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi: Bu aşama program uzmanlarının hangi metotları, stratejileri, aktiviteleri ve materyalleri kullanacağına karar verme aşamasıdır.
5. Programın uygulanması: Bu aşama oluşturulan programın pilot uygulamasının yapılması ve ortaya çıkan sorunların düzeltilmesini içerir.

6. Programın değerlendirilmesi: Programın gerçek sınıf ortamında uygulanması ile ilgilidir.
7. Programda iyileştirme ve sürekliliğin sağlanması: Bu programı diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi elde edilen geri bildirim ve değişiklikler döngüsüdür. Ornstein ve Hunkins'e (2018, s. 202) göre bu döngüler "program geliştirme uzmanlarının modelde ilerlerken önceki aşamalarla ilgili gerekli değişiklikleri yapmalarını sağlar."

John Miller ve Wayne Seller program geliştirme modeli: Miller ve Seller üç aşamadan oluşan program geliştirme modelini oluşturmuşlardır.

1. Aktarım: Kökleri davranışçı psikolojiye dayanır. Programın bu aşamasında amaç bilgi, değer ve becerileri diğer öğrencilere aktarmaktır. Öğrencilerin yapılandırılmış bir ortamda gerçekleri ve kavramları öğrenmeleri beklenir. Öğretmenlerin rolü ise geleneksel başarı testlerini kullanmak ve öğrencilerin öğrenmesinde yönlendirici bir rol oynamaktır (Pinet, 2006).
2. İşlem: Politik kökeni liberalizme, psikolojik kökeni ise bilişsel gelişim teorisine bağlıdır. Bu aşamanın amacı öğrencilerin demokratik bir şekilde karar vermelerini kolaylaştıran karmaşık problem çözüme ve sorgulama becerilerini geliştirmektir. John Dewey'in eğitim teorisi işlemsel programa örnektir. Cinoğlu (2020, s. 224) Miller ve Seller'a göre "eğitimin bilimsel yöntemi kullanarak toplumsal yaşamı olumlu yönde yönlendirmeye yardımcı olduğunu" belirtmiştir.
3. Dönüşüm: Dönüşümsel programın amacı kendini gerçekleştirme, kendini aşma ve sosyal katılımdır. Öğrenme yaşantıları fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve ruhsal birçok boyutun birleşmesiyle ilgilidir. Bu sayede, kişisel ve sosyal değişim meydana gelir. Program öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili bağlamsal faktörleri dâhil edilerek hazırlanmalıdır ve öğrenciler başkalarının karar verdiği konuları öğrenmek yerine kendi istedikleri konulara karar verme hakkına sahip olmalıdır.

D.K. Wheeler program geliştirme modeli: D.K. Wheeler tarafından geliştirilen bu model Tyler'in program geliştirme modeline benzemektedir. Bhuttah, Xiaoduan, Ullah ve Javed (2019, s. 19) "Wheeler'in süreklilik kavramına öncülük ettiğini, değerlendirmenin program geliştirme sürecinin son aşaması olmadığını gösteren döngüsel bir model geliştirdiğini" ifade etmişlerdir. Böylece, değerlendirme programın amaçlarında ve diğer aşamalarında

önemli bir rol oynar ve bu da program geliştirmenin sürekli ve esnek olmasını sağlar. Wheeler'in beş aşamadan oluşan döngüsel modeli aşağıda açıklanmıştır:

1. Amaçlar ve hedeflerin belirlenmesi
2. Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi
3. İçeriğin belirlenmesi
4. Öğrenme yaşantıları ve içeriğin düzenlenmesi ve birleştirilmesi
5. Değerlendirme

Wheeler (1967) bu beş aşamanın birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı olduğunu söylemektedir. Bu model son aşamanın ilk aşamayı etkilediği döngüsel bir modeldir. Program geliştirme uzmanları değerlendirme aşamasında gerçek sonuçları beklenen sonuçlarla karşılaştırır ve bu da programın amaçlarının ve hedeflerinin tekrar geliştirilmesinde önemli rol oynar.

Chaudhary ve Kalia'ya (2015) göre Wheeler'ın program geliştirme modelinde amaçlar:

- Sonuç olarak düşünülür.
- Nihai hedefleri gösteren öğrenmenin son ürünü olarak düşünülür.
- Genelden özele doğru oluşturulur.

Daniel Tanner ve Laurel Tanner program geliştirme modeli: Daniel Tanner ve Laurel Tanner tarafından geliştirilen Tanner ve Tanner modeli Tyler'in geliştirdiği modelin etrafında şekillenmiştir. Model amaçlar, konular, öğretim yöntemi ve organizasyon ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Tanner ve Tanner bütün bu dört aşamanın merkezinde program felsefesinin yer alması gerektiğini ve ögeler arasındaki ilişkinin karşılıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, amaçlar, konular, öğretim yöntemi ve organizasyon ve değerlendirme aşamaları birbirinden etkilenmektedir.

John F. Kerr program geliştirme modeli: Kerr'in oluşturduğu model Tyler'in program geliştirme modeline ve Wheeler'in döngüsel modeline benzemektedir ve bu model dört aşamadan oluşmaktadır (Urevbu, 1985, akt. Chaudhary ve Kalia, 2015, s. 59).

1. Hedefler: Hedeflerin kaynağını öğrenci, toplum ve konu alanı oluşturmaktadır ve belirlenen hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üçe ayrılmaktadır.
2. Bilgi: Modelin içeriğini oluşturan bilginin düzenlenmesi, birleştirilmesi, sıralanması ve desteklenmesi gerekir. Chen, Chen ve Cheng (1996) bilginin oluşturulması için

uyum, tekrar ve düzenin en önemli unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Uyum öğretilen bilgi ile bağlantı kurmak anlamına gelir. Tekrar, öğretilen bilginin sürekli tekrar edilmesi olarak tanımlanırken, düzen ise öğretilen bilginin önceki deneyimler üzerine kurulması olarak tanımlanır.

3. Öğrenme yaşantıları: Öğrenme yaşantıları toplumsal faktörler, okul toplumu, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki, kişisel farklılıklar, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin olgunluğundan etkilenir.
4. Değerlendirme: Değerlendirmede programın uygulanabilirliği, içeriği, metotların uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaçları ve başarısı ve öğretmenlerin hazırlığının verimliliği gibi konularda bilgiler toplanır ve program hakkında karar verilir. Bu aşamada tutum ölçeği, görüşme, yetenek testi ve çoklu değerlendirme araçları kullanılır.

Urevbu (1985, akt. Chaudhary ve Kalia, 2015, s. 59) “Kerr’in modelinde her bir aşamanın diğer aşamayı etkilediğini” ifade etmiştir. Bu yüzden, herhangi bir aşamanın analizinden başlanabilir.

Peter Oliva program geliştirme modeli: Oliva modeli tündengekim anlayışıyla geliştirilmiştir ve model 12 bileşenden oluşmaktadır (Gordon ve diğerleri, 2019). Oliva (2009) program geliştirme uzmanlarının bu modeli oluştururken:

1. Programın işleyip işlemediğine,
 2. En iyi metotların ve materyallerin kullanılıp kullanılmadığına,
 3. Programın uygun maliyetli olup olmadığına
- karar vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Peter Oliva modelinde birinci bileşende program geliştirme uzmanları eğitimin amaçlarını ve onun felsefi ve psikolojik ilkelerini açıklar. Amaçlar toplumun ve toplumda yaşayan bireylerin ihtiyaçları düşünülerek oluşturulur. Bileşen II’de okulun bulunduğu toplumun ihtiyaçları, bu toplumdaki öğrencilerin ihtiyaçları ve okulda öğretilecek konu alanının gereklilikleri analiz edilir. Bileşen I’de öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınırken, bileşen II’de belirli bir toplumdaki belirli öğrencilerin ihtiyaçları üzerinde çalışılır.

Bileşen I ve II’de belirlenen amaçlar, inançlar ve ihtiyaçlara göre bileşen III ve IV’de programın amaçları ve hedefleri belirlenir. Bileşen V’de program düzenlenir ve uygulanır.

Bileşen VI'da amaçlar her seviye ve konu için belirlenirken, bileşen VII'de hedefler belirlenir.

Amaçlar ve hedefler oluşturulduktan sonra, bileşen VIII'de sınıfta öğrenciler için kullanılacak olan öğretim stratejileri belirlenir. Bileşen IX-A'da, program geliştirme uzmanları öğrencilerin amaçlara ve hedeflere ulaşip ulaşmadığını nasıl değerlendireceğini düşünmeye başlarlar. Bileşen X ise öğretim stratejilerinin uygulanmasıdır. Bileşen IX-B'de ise program geliştirme uzmanları öğrenci başarısı ve programın etkililiğini ölçmek için gerekli olan değerlendirme tekniklerini belirlerler. Bileşen XI'de öğretim değerlendirilirken, bileşen XII'de ise programın değerlendirilmesi yapılır (Gordon ve diğerleri, 2019, s. 101-103).

Oliva (2009) bu modelin üç farklı şekilde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

1. Model bir programın tam olarak geliştirilmesi için bir süreç sunar.
2. Bir fakülte uygulayacağı program için bu modelin bileşenlerinden faydalanabilir.
3. Model öğretim stratejilerini belirlerken kullanılır.

Yeterliliğe dayalı program geliştirme modeli: Bu program geliştirme modeli 1970'lerden beri derslerin ve ünitelerin planlanmasında kullanılan yaygın bir modeldir. Patel ve Vyas'a (2018) göre yeterliliğe dayalı program öğrencilerin görevler hakkında bildiklerinden ziyade görevleri yerine getirirken ne yapabileceği ile ilgilenir. Bu yüzden, bu modeli kullanarak program oluşturan program geliştirme uzmanları öğrencilerin konu hakkında bildikleri ile ilgilenmezler. Onun yerine bu bilgiyi kullanarak hangi yeterliliğe ulaşabilecekleri ile ilgilenir.

Person, Goble ve Bruch (2014, s. 2) bu modelin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Öğrenme çıktıları ölçülebilir şekilde tanımlanmalıdır.
2. Öğrenci bir yeterlikte ustalık göstermeden diğerine geçmemelidir.
3. Eğitim programları her öğrencinin ilerlemesini sağlamak için hazırlanmalıdır.

Patel ve Vyas'a (2018) göre ise yeterliliğe dayalı programın bazı önemli özellikleri vardır. Birincisi, yeterliliğe dayalı program öğrenciye bir birey olarak odaklanır ve her öğrencinin becerilerini kendi hızında geliştirmesi, başkalarıyla iş birliği yapması ve yaşam boyu öğrenen olması için öğrenciye olanaklar sağlar. İkincisi, yeterliliğe dayalı öğrenme iyi belirlenmiş öğrenme sonuçlarıyla başlar. Başka bir deyişle, öğrencilerin yeterliliklerini

geliştirmek için hazırlanan programda sağlam öğrenme çıktılarının oluşturulması son derece önemlidir. Diğer önemli özelliği ise her öğrencinin ihtiyaçlarına göre alıştırmaların, materyallerin, içeriğin hazırlanmasıdır. Bütün bunlar alanında uzman öğretmenler, dilbilimciler ve profesyoneller tarafından hazırlanır.

Johnstone ve Soares ise (2014) bu modelin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Yeterlilikler bu modelin özü olduğu için endüstriyel ve akademik beklentilerle uyumlu olacak şekilde olmalı ve öğrenme çıktıları açık olarak yazılmalıdır.
2. Her öğrenci kendi hızında öğrenir ve her öğrencinin öğrenmesi desteklenmelidir.
3. Her öğrenci için etkili öğrenme kaynakları ulaşılabilir ve kullanılabilir olmalıdır.
4. Her öğrenci için değerlendirme güvenilir ve sağlam olmalıdır.

Gebbie ve Gill (2008, s. 17) ise yeterliliğe dayalı program geliştirme modelinin aşamalarını aşağıdaki dokuz adımda açıklamaktadır:

1. Bir yeterliliğin seçimi
2. Yeterlilikte önemli kelimelerin ve öbeklerin tanımlanması
3. Eğitim programı için hedef kitlenin tanımlanması
4. Gerekli tüm alt-yeterliliklerin sıralanması
5. Her alt-yeterlilik için hedeflerin belirlenmesi
6. Değerlendirme aracının öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilmesi
7. Her alt-yeterlilik için teori ve uygulamadan ilgili literatüre bir örnek verilmesi
8. Belirlenen öğrenme hedeflerini kapsayan özel olarak sınıf içi deneyimlerin planlanması
9. Eğitimi tamamladıktan sonra öğrenmenin değerlendirilmesi

1.5. Geriye Doğru Tasarım Modeli

Alanyazında geriye doğru tasarım modeli (backward design) veya tasarım yoluyla anlama (understanding by design) olarak adlandırılan bu model Grant Wiggins ve Jay McTighe tarafından oluşturulmuştur. GDT kelimesi alanyazında farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Korotchenko, Matveenko, Strelnikova, ve Phillips'e (2015, s. 214) göre "GDT hem program geliştirmede hem de ders planlamada kullanılan yenilikçi yaklaşımlardan biridir." GDT modeli batı ülkelerinde ve Rus yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Richards (2013, s. 20) ise "GDT'nin eğitim alanında program geliştirmede bilinen bir yaklaşım olduğunu ve son yıllarda dil öğretiminde öne çıkan bir program geliştirme yaklaşımı olarak yeniden ortaya çıktığını"

belirtmiştir. Aynı şekilde, Ornstein ve Hunkins (2018, s. 214) de “GDT’nin program geliştirmede kullanılan popüler bir model olduğunu ve köklerinin Bobbitt ve Charters’a kadar dayandığını” ifade etmiştir. Childre, Sands ve Pope’a (2009) göre bir eğitim programının ve öğretiminin tasarlanmasının amacı öğrencilerin öğrenmesini desteklemektir ve bu da eğitim programlarını tasarlarırken öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirmeyi gerektirir. Childre, Sands ve Pope (2009) öğretmenlerin eğitim programlarını tasarlarırken GDT’nin program tasarımı modeli olarak kullanabileceğini söylemiştir. Akbaş ve Duman (2018) ise tasarım yoluyla anlama (UbD) bağlamında eğitim programlarında sondan başa doğru tasarım ve büyük fikre odaklanma adlı araştırmalarında GDT’nin bir öğretim tasarımı olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Açar, Ercan ve Altun (2019) da anlamaya dayalı tasarım (ADT) modelinin öğrencilerin başarı, tutum ve görüşlerine etkisini araştırdığı çalışmada GDT’yi bir öğretim tasarımı olarak kullanmıştır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, GDT modeli alanyazında program geliştirme modeli, program tasarım modeli ve öğretim tasarımı olarak ele alınmaktadır. Bu tez yazılırken GDT modeli programın bir ögesini düzenlemek üzere kullanılmıştır. Bu yüzden, GDT modeli öğretim tasarımı yönüyle ele alınmıştır.

Wiggins ve McTighe (2005, s. 3) zayıf, geleneksel bir eğitim programının en önemli iki özelliğinin “programın etkinlik ve kapsama odaklı bir tasarım olduğunu” ifade etmektedir. Etkinlik odaklı olarak hazırlanan programlar Wiggins ve McTighe (2005, s. 16) tarafından “öğrencinin zihinsel olarak aktif katılmadığı fakat sadece fiziksel olarak katıldığı” etkinliklerden oluşan program olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz programlarda öğrencinin genelde elde ettiği başarı tesadüfen oluşmuştur, çünkü etkinlikler öğrencilerin sadece fiziksel olarak katıldığı ve yaparken zevk aldığı etkinliklerden oluşur fakat öğrencilerde özellikle etkinliğin amacının ne olduğu ve öğrencilerin ne öğrendiği sorusunun cevabı eksiktir çünkü öğrenci için amaç bir şey öğrenmek değil etkinliği yaparken eğlenmektir. Bu nedenle, öğrencilerin çoğu ne öğrendiği ile ilgilenmez. Programın kapsama odaklı olması ise öğretmenin amacının kitaptaki etkinlikleri belirlenen zaman içinde bitirmesidir. Öğrencilerin öğrenmesine hiçbir katkıda bulunmayan bu iki özellik Wiggins ve McTighe (2005) tarafından ikiz günah olarak adlandırılmaktadır. Çünkü bu ikiz günah etkili öğrenmek için gerekli olan ‘Bu etkinlikte önemli olan nedir? Bu etkinliğin amacı nedir? Bu deneyim öğrenci olarak sorumluluklarını yerine getirmemi sağlayacak mı?’ gibi sorulara öğrencinin

cevap vermesinde yetersizdir. Bu nedenle, öğrenciye hiçbir amaç sunmayan ve performans hedefleri açık olmayan programlarda öğrencilerin memnun edici cevaplar vermesi ve konuları etkili bir şekilde öğrenmesi imkânsızdır. Whitehouse (2014) Wiggins ve McTighe'in bu günahlardan kaçınmak için anlama ve öğrenme transferi için öğretme ve anlamaya odaklandıklarını ve sondan geriye doğru bir program tasarladıklarını ifade etmektedir.

Wiggins ve McTighe (2012) GDT modelinde yedi tane önemli özelliği aşağıda açıklamaktadır:

1. Öğretmenler program hazırlarken amaçları düşündüklerinde öğrenme artar. GDT modeli katı bir süreç sunmadan öğretmenlere bu konuda yardımcı olur.
2. GDT modeli kullanılarak hazırlanan program ve öğretim öğrenmenin aktarılmasında, öğrenci anlayışının geliştirilmesi ve derinleştirilmesinde yardımcı olur.
3. Anlama, öğrenciler öğrenmelerini gerçekçi performanslar aracılığıyla aktarabildiğinde ortaya çıkar. Anlamanın altı özelliği –açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı kazanma, empati kurma ve kendisi hakkında bilgi sahibi olma- anlamanın göstergesi olabilir.
4. Etkili bir program sondan başa doğru tasarlanır. Bu tasarım istenen sonuçlar, kanıt ve öğrenme planı olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Tasarım ders kitaplarının bir kaynak yerine program olarak kullanılmasını ve amaçların belirgin olmadığı etkinlik odaklı programın hazırlanmasını engeller.
5. Öğretmenler yalnızca içerik bilgisi, beceri ve aktivitenin aktarıcıları değil aynı zamanda anlamanın da koçudur. Böylelikle, öğrenenin bilgiyi aktarmasına ve anlamlandırmasına odaklanırlar.
6. Ünitelerin ve programın tasarım standartlarına göre sürekli gözden geçirilmesi programın kalitesini ve etkinliğini artırır ve ilgi çekici ve profesyonel tartışmalara olanak sağlar.
7. GDT modeli öğrenci başarısının ve öğretmen becerisinin sürekli geliştirilmesini sağlar. Tasarımlarımızın sonuçları öğrencilerin başarısını arttırmak için programda ve öğretimde gerekli değişikliklerin yapılmasına olanak sağlar.

Bu yedi özellik dikkate alınarak hazırlanan programlar öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlara aktarmasında ve konuları anlamasında önemli rol oynar.

1.5.1. Geriye doğru tasarım modelinin temel öğeleri

GDT'nin temel öğeleri anlama, büyük fikirler ve temel sorulardır.

1.5.1.1. Anlama

GDT modelinin öncelikli amaçlarından biri öğrencilerde büyük fikirler sayesinde anlam çıkarma ve bilgiyi yeni durumlara transfer etme yeteneğini geliştirmektir. GDT'nin en önemli hedeflerinden biri olan anlama eğitimin ana gayesi olarak kabul edilmektedir.

Wiggins ve McTighe (2011, s. 14) anlamayı şu şekilde tanımlamaktadır:

Anlama bir kişinin öğrenme becerisi hakkında düşünmesi ve bunu analiz etmesi sonucunda ortaya çıkan bir fikirdir. Anlama bir gerçek değildir fakat en geniş anlamıyla anlama gerektiğinde öğretmen yardımı ile öğrenen tarafından fikirlerin geliştirilmesi ve test edilmesi sonucu ortaya çıkan çıkarımın sonucudur ya da öğrenen için faydalı ya da açıklayıcı görünen bir fikirdir.

Anlamayı odak noktasına almış bir tasarımın amacı öğrencilerin fikirleri düşünmesini, test etmesini, sorgulamasını ve eleştirmesini sağlamaktır. Bu da öğrencilerin çıkarım yapmasına yardımcı olacaktır.

Wiggins ve McTighe (1999) GDT modelinin özünü oluşturan anlamamanın altı işaretinin olduğunu ifade etmektedir. Bir ünitenin ya da dersin sonunda öğrenci bir konuyu gerçekten anladığında (1) açıklama (2) yorumlama (3) uygulama (4) bakış açısı kazanma (5) empati kurma (6) kendisi hakkında bilgi sahibi olma gibi davranışlara sahip olur. Aşağıdaki tabloda anlamamanın altı işareti hakkında detaylı bilgi yer almaktadır:

Tablo 1.1. *Anlamamanın altı işareti (Wiggins ve Mc Tighe, 1999, s. 12-27)*

1.Açıklama (Explanation)	Açıklama, Bir Öğrencinin Çizimleri, Teorileri, Olayları, Fikirleri Ve Eylemleri Açıklama Becerisidir.
2.Yorumlama (Interpretation)	Yorumlama, bir öğrencinin anlatılar, veriler, deneyimler ve çeviri aracılığıyla bilgiyi anlamlandırma yeteneğidir.
3.Uygulama (Application)	Uygulama, bir öğrencinin bilgiyi çeşitli ve yeni durumlarda kullanma yeteneğidir.
4.Bakış açısı kazanma (Perspective)	Bakış açısı, bir öğrencinin zor soruları cevaplandırırken farklı bakış açılarını dikkate alarak eleştirel düşünme yeteneğidir.
5.Empati kurma (Empathy)	Empati, bir öğrencinin diğer kişilerin duygularını ve dünya görüşlerini hissetme yeteneğidir.

Tablo 1.1. (Devam) *Anlamanın altı işareti (Wiggins ve Mc Tighe, 1999, s. 12-27)*

6. Kendisi hakkında bilgi sahibi olma (Self-knowledge)	Kendini tanıma, bir öğrencinin bir fikri veya kavramı anlama konusunda bilgisinin sınırlarını bilme yeteneğidir.
---	--

Wiggins ve McTighe'a (2005) göre, açıklama aşamasında bir öğrenci konuların neyi ima ettiğini, nereye bağlandığını ve neden olduğunu açıklayabilmelidir. Dewey (1933, s. 137) ise açıklamayı "bir şeyin nasıl çalıştığını, hangi sonuçları ortaya çıkardığını ve ona neyin sebep olduğunu bulmak" olarak açıklamaktadır. Bu nedenle, açıklama aşamasında bir öğrenciden beklenen kavramları, ilkeleri kendi kelimeleriyle açıklamak, onu başkalarına öğretmek, kendi verdiği cevapları nedenleriyle birlikte açıklamak ve onları desteklemektir.

Yorumlama aşaması ise bir öğrencinin bağlamsal anlamlar çıkararak bilgiyi anlamlandırabilme yeteneğidir. Bu aşamada, öğrendikleri bilgiyi anlamlandırabilen öğrenciler olayların önemini kavrayabilir ve yorumlar yapabilir.

Wiggins ve McTighe (2005) uygulama aşamasının genelde beceri temelli bir metot olduğunu ve performansa dayalı etkinliklerle ölçülebileceğini belirtmiştir. Bu aşamada, bir öğrenciden beklenen kendi bilgilerini kullanarak sentez yapmasını gerektiren görevlere uyarlayarak yeterliliklerini ve becerilerini göstermesidir.

Wiggins ve McTighe (1999, s. 20) bakış açısını "sadece ağaçları değil bütün ormanı görme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, bir olayı uzaktan görmeyi ima eder. Bu aşamada bir öğrenci sorgulayabilir, daha önceden ortaya çıkmamış çıkarımlar yaparak farklı bakış açıları kazanabilir. Bu sayede öğrenciler eleştirel düşünme yeteneğini geliştirebilir, yeni yollar bularak yeni teoriler keşfedebilir.

Wiggins ve McTighe (1999, s. 23) empatiyi "dünyayı başka birinin bakış açısından kavramak için öğrenilmiş bir beceri" olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, başkalarının gördüğü ve hissettiği gibi bir bireyin hayal gücünü kullanması kendini başka birinin yerine koymasındır.

Wiggins ve McTighe'a (2011) göre kendi sınırlarını bilen bir öğrenci üst bilişsel becerilerde farkındalık gösterebilecek ve yeni deneyimler hakkında fikirler üretebilecektir. Böylelikle, bir öğrenci öğrendiği bilgiyi içselleştirecek ve yaşam boyu öğrenen bir birey olacaktır.

1.5.1.2. Büyük fikirler

Büyük fikir, GDT'yi diğer öğretim tasarımlarından ayıran en önemli öğelerden biridir. Wiggins ve McTighe'a (1999, s. 275) göre büyük fikir "GDT'de program, öğretim ve değerlendirmenin odak noktası olan temel kavram, ilke, teori ve süreçlerin tümü ve önemli, kalıcı ve transfer edilebilir bilgiler" olarak tanımlanmaktadır.

Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 69) göre büyük fikirler:

- Birçok olguyu, beceriyi ve deneyimi birbirine bağlayarak ve düzenleyerek anlam genişliği sağlar ve anlayışın temel taşı olarak kabul edilir.
- Yıllar boyunca sonraki derslerde konuların yatay ve dikey olarak aktarım yapılmasına olanak sağlar.
- Herhangi bir çalışma için kavramsal bir merceğe gibi kabul edilir.
- Programın kapsama odaklı olmamasını sağlar.
- Konuların iyi anlaşılmasını sağlamak için gerekli fikirleri ortaya çıkarır.

Büyük fikirler anlamının temel taşı olarak kabul edildiği için GDT modelinde önemli bir yere sahiptir. Anlamak için öğretimin merkezinde ayrık ve birbiriyle bağlantısız içerik ve bilginin yerine fikirleri ve araştırmayı birleştirmeye yarayan konulara veya temalara odaklanmak gerekir. Wiggins ve McTighe (2011) büyük fikirlerin öğrencilerin etkili bir şekilde konuları öğrenmeleri için gerekli olduğunu, programın ve öğretimin önceliklerini belirlemek için program geliştirme uzmanlarına rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, McTighe ve Brown (2005) büyük fikirlerin ünite boyunca birçok kez tekrar edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yapılmaması öğretmenlerin kapsama odaklı program hazırlamasına ve konuları birbirinden ayrık, bağlantısız bir şekilde anlatmasına neden olmaktadır. Bu da öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmaya engel olmaktadır. Bu yüzden, her ünitenin veya konunun hazırlanışında büyük fikirleri belirlemek ve öğrencilerin onlara odaklanmasını sağlamak son derece önemlidir.

Öğretmenlerin büyük fikirlere odaklanması öğrencilerin anlatılan konuları anlaması için etkili bir yoldur. Öğretmenlerin amacı öğrencilerin bildiği konuları veya kendilerinin zevk aldığı konuları anlatmak değildir. Öğrencilere şimdiki veya gelecekteki işlerinde anlama, uygulama için gerekli olan etkili kaynakları sunmaktır. Böylece, öğretmenler bir ünite veya dersi büyük fikirlere odaklanarak işleyecekler. Bu da öğretmenlerin daha öz

güvenli ve yetenekli olmasına yardımcı olacak ve öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır.

Dezhu (2019) ünitelerin oluşturulmasında büyük fikirlerin kullanılmasının bazı faydaları olduğunu ifade etmiştir. Büyük fikirler:

- Öğrencilerin gerçek hayatta problemleri çözmesini, eleştirel ve yenilikçi düşüncelerini ve karar verme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.
- Öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerinin geliştirmesine yardımcı olur.

Wiggins ve McTighe'ya (2011, s. 71) göre büyük fikirler farklı şekillerde ünite tasarımlarında kullanılabilir.

- Birleştirici kavramlar
- Temaları organize etme
- Temel stratejiler ve kurallar
- Bitmeyen tartışmalar
- Çarpıcı paradokslar
- İkilemler
- Kalıcı sorunlar
- Başlıca teoriler
- Temel varsayımlar
- Temel farklı bakış açıları

Yukarıda da görüldüğü gibi bir kavram, tema ya da teori büyük fikir olarak kabul edilmektedir. Bu fikirler, ünitelere öğrencilerin sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yarayan temel sorular aracılığıyla dâhil edilerek onların konuları daha iyi anlamasına yardımcı olur.

1.5.1.3. Temel sorular

GDT modelinin program geliştirme uzmanları için en önemli öğelerinden biri de temel sorulardır. Temel sorular kısa bir cümleyle kesin olarak cevaplanamayacak sorulardır. Öğrencilerin düşünmesini ve sorgulamasını sağlamayı amaçlayan bu soruların konu anlatımında kullanılması konunun gerçek zenginliklerini ortaya çıkarmamızı sağlar (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu yüzden, konuların anlatımında temel soruların kullanılması son derece önemlidir. Wiggins ve McTighe'a (2013, s. 3) göre temel soruların bazı özellikleri vardır. Temel sorular:

- Genellikle tek bir doğru yanıtı olmayan açık uçlu sorulardır.
- Düşündürücü, entelektüel açıdan ilgi çekici ve çoğu zaman tartışmalara yol açan sorulardır.
- Analiz, çıkarım yapma, değerlendirme ve tahmin etme gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulardır.
- Önemli, transfer edilebilir fikirleri barındıran sorulardır.
- Öğrencileri daha fazla sorgulamaya teşvik eden sorulardır.
- Tekrar gözden geçirilen ve tekrarlanan sorulardır.

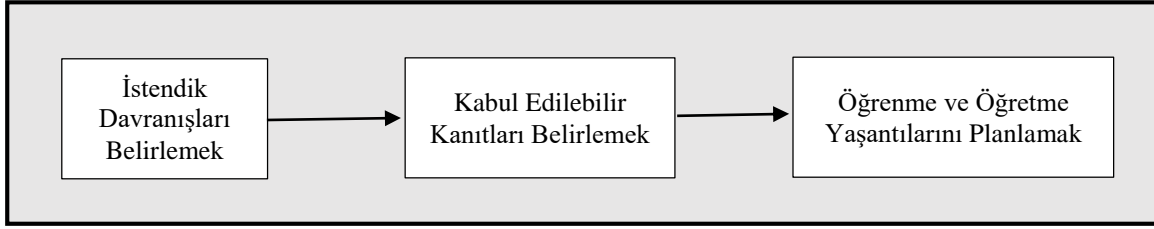
Yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak hazırlanan temel sorular öğrencilerin konuların derinliğini ve zenginliğini ortaya çıkarmasını ve anlamasını sağlar. Bu yüzden, öğretmenlerin üniteleri ve konuları hazırlarken öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya teşvik eden soruları hazırlaması öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir rol oynar.

Wiggins ve McTighe (2013, s. 17) üniteleri oluşturmada temel soruların kullanılmasının birçok nedeni olduğunu belirtmiştir. Temel sorular:

- Sorgulamanın eğitimin temel amacı olduğunu gösterir.
- Ünitenin entelektüel olarak ilgi çekici hale gelmesini sağlar.
- Öğretmenler için standartları netleştirmeye yardımcı olur.
- Öğrenciler için şeffaflık sağlar.
- Öğrencileri üst bilişsel becerileri kullanmaya teşvik eder.
- Disiplin içi ve disiplinler arası bağlantı için fırsatlar oluşturur.
- Anlamlı farklılaşmayı destekler.
- Öğrencilere sınıfta pasif öğrenmenin kesinlikle kabul edilmediğini ve öğrencilerin sürekli düşünceleri gerektiğini açıkça gösterir.

1.5.2. GDT modelinin aşamaları

Ornstein ve Hunkins (2015) GDT modeli temel alınarak tasarlanacak bir öğretim tasarım sürecinin amaçları belirlemekle başladığını, amaçlara ne kadar ulaşıldığının nasıl değerlendirileceği ile devam ettiğini ve son aşamasında öğretim tekniklerinin planlandığını ifade etmiştir. Bu tasarım modelinin savunucuları Wiggins ve McTighe (2005, s. 17) GDT modelini kullanmak isteyen öğretmenlerin Şekil 1.5.'te belirtilen üç aşamayı sırasıyla ve detaylı bir şekilde uygulaması gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 1.5. Geriye Doğru Tasarım Modeli (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 17)

Şekil 1.5.'te görüldüğü üzere, öğretmenler birinci aşamada programda var olan amaçları temel alarak öğrencilerden bekledikleri davranışları belirlerler. İkinci aşamada değerlendirmede kullanacakları kanıtları somutlaştırarak son aşamada bu kanıtları bulmaya yönelik planları hazırlarlar.

Tablo 1.2., GDT modelinde hangi aşamada neler yapılacağını göstermektedir.

Tablo 1.2. Geriye Doğru Tasarım Modeli aşamaları (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 22)

AŞAMA 1: İSTENDİK SONUÇLAR

HEDEFLER: Bu tasarımda hangi ilgili hedefler (İçerik standartları, kurs veya program hedefleri, öğrenme çıktıları) ele alınacak?

ANLAMA

- Büyük fikirler nelerdir?
- Hangi özel anlayışlar istenmektedir?
- Hangi yanlış anlamalar tahmin edilebilir?

KAZANIM VE BECERİLER

- Öğrenciler bu ünitenin sonunda hangi kazanımları ve becerileri elde edecekler?
- Bu bilgi ve beceriler ile en sonunda ne yapabilecekler?

AŞAMA 2: DEĞERLENDİRME KANITLARI

- Hangi gerçekçi performanslar sayesinde öğrenciler istendik hedeflere ulaşabilecekler?
- Performans ödevleri hangi kriterlere göre değerlendirilecek?

TEMEL SORULAR

- Öğrencilerin sorgulamasını, anlamasını ve bilgiyi transfer edebileceğini sağlayan hangi kışkırtıcı sorular sorulacak?

- Başka hangi kanıtlarla (kısa sınav, test, akademik soru, gözlem, ödev, günlük) öğrencilerin istendik hedefleri başarması değerlendirilecek?
- Öğrenciler kendi öğrenmelerini nasıl değerlendirecek ve yansıtacak?

AŞAMA 3: ÖĞRENME PLANI

Tablo 1.2. (Devam) Geriye Doğru Tasarım Modeli aşamaları (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 22)

Hangi öğrenme deneyimleri ve öğretimi öğrencilerin istedik hedeflere ulaşmasını sağlayacak? Tasarım bu ünite de:

W: Öğrencilerin neler öğreneceğine ve onlardan ne beklendiğine yardımcı olacak ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak.

H: Bütün öğrencilerin ilgisini nasıl çekecek?

E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olacak ve onları gerekli bilgi ile donatacak.

R: Öğrencilerin konuyu öğrenmesine, düzeltme yapmasına ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünceleri için fırsatlar oluşturmaya yardımcı olacak.

E2: Öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerini sağlayacak.

T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlamasına yardımcı olacak.

Öğretmenin etkili öğretiminin yanı sıra öğrencilerin sürekli derse katılımını en üst düzeye çıkarması için nasıl yardım edecek?

1.5.2.1. İstendik sonuçlar

Yukarıdaki Tablo 1.2.'de görüldüğü gibi, GDT modelini kullananlar ilk aşamada bir ülkenin bölgelerinin beklentilerini dikkate alarak öğrencilerin program sayesinde kazanacağı becerileri belirlemelidir. Diğer bir ifadeyle, öğretim tasarımı yapanlar istenen sonuçları tanımlamalıdır. Wiggins ve McTighe (2005, s. 6) istenen sonuçları “amaçlanan sonuçlar, başarı hedefleri ve performans standartları” gibi terimler ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Bu dört terimi eş anlamlı olarak kullanmalarının amacı program geliştirme uzmanlarının dikkatlerini veri girişinden çok veri çıkışına çekmektir.

Tyler (1949, s. 1- 45) hedeflerin önemini aşağıda açıklamaktadır:

Eğitim hedefleri materyallerin seçildiği, içeriğin özetlendiği, öğretim yöntemlerinin geliştirildiği, testlerin ve sınavların hazırlandığı kriterler haline gelir.

Hedeflerin amacı öğrencide meydana gelecek değişikliklerin türlerini ortaya çıkarmaktır. Bu sayede, öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmesi için öğretim etkinliklerinin planlanması ve geliştirilmesi amaçlanır.

Tyler'a göre program geliştirme uzmanları önce hedefleri belirlerler. Sonra ise değerlendirme araçlarının, öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanmasını yaparlar. Bu yüzden, hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi öğrencilerin konuları anlaması için son derece önemlidir.

Birinci aşamada program geliştirme uzmanlarının amacı aşağıdaki soruları cevaplandırarak öğrencilerin ulaşması gereken hedefleri ve becerileri ortaya çıkarmaktır (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 17):

- Öğrenciler neyi bilmeli, anlamalı ve ne yapabilmelidir?
- Öğrencilerin hangi içerikleri öğrenmesi önemlidir?
- Öğrencilerin hangi kalıcı sonuçları öğrenmesi gerekir?

Wiggins ve McTighe (2005) gibi Korotchenko ve diğerleri (2015) de öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının karşılaştığı en önemli problemin sınırlı sayıda akademik saat içinde öğrenilecek çok fazla miktarda bilgi olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından onaylanan istenilen davranışların öncelikli olanlarını belirlemek çok önemlidir. Öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının önceliği bakanlık ve üniversiteler tarafından belirlenen istenilen sonuçları yukarıdaki soruları cevaplayarak ortaya çıkarmaktır.

İstenilen sonuçlar transfer, anlama ve kazanım olarak ifade edilir. Transfer kelimesi Wiggins ve McTighe (2005, s. 352) tarafından “öğrencinin başlangıçta öğrendiği bilgiyi yeni ve farklı durumlarda uygun ve verimli bir şekilde kullanma becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin okulda öğrendiği yeni bilgiler ve beceriler onun okul dışında karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesini kolaylaştırır. Bu da uzun vadede öğrencinin bilgileri ve becerileri anlamasını gerektirir.

Transfer hedefleri GDT modelinin ilk aşamasında belirlenir. Öğrenciler yeni ve karmaşık bir durumla karşılaştığında kendi repertuarlarında bulunan bilgi ve becerileri hiçbir kimseden yardım almadan akıllı ve etkili bir şekilde transfer ederek sorunların üstesinden gelecektir. Bu da onların bağımsız öğrenen bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle, program geliştirme uzmanlarının transfer hedeflerini çok iyi belirlemesi ve ölçmesi gerekir.

Wiggins ve McTighe (2011, s. 66) transfer hedeflerinin önemli özelliklerini aşağıda açıklamıştır:

- Transfer hedefleri sadece tanımayı ve hatırlamayı değil aynı zamanda uygulamayı da gerektirir.
- Uygulama yeni durumlarda gerçekleşir.
- Transfer önceden öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uygulandığını gösteren detaylı değerlendirmeyi gösterir.
- Öğrenenler öğrendiklerini hiçbir kimseden yardım almadan uygulamalıdır.

- Öğrenenler akademik anlama ile birlikte iyi muhakeme gerektiren bilgi ve becerileri kullanmalıdır.

Anlama ise istenen sonuçların diğer önemli ögesidir. Wiggins ve McTighe (2013, s. 30) anlamayı “öğrencilerinizin sorgulama sonucunda elde etmesini beklediğiniz büyük fikirler hakkındaki çıkarım ve sonuçlar” olarak tanımlarken, kazanımları özel bilgi ve beceri ile ilgili hedefler olarak ifade eder. Düşündürücü ve açık uçlu sorular öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi anlamlandırmasını sağlar. McTighe ve Brown’a (2020) göre transfer ve anlam oluşturma hedefleri öğrencilerin konuları anlamalarını geliştirmek ve derinleştirmek için içeriği ve süreci birleştirir, kazanım hedefleri ise gerekli bilgi ve becerilere odaklanır. Böylece, öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri derinlemesine anlayabileceklerdir.

1.5.2.2. Değerlendirme kanıtları

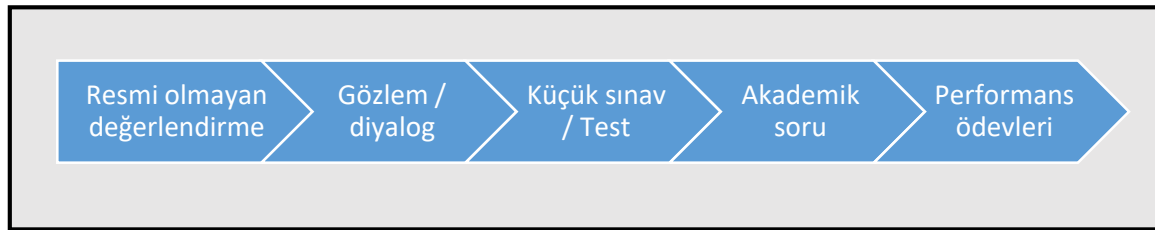
İkinci aşama öğrencilerin hedeflenen becerilere ne kadar ulaştığını bulmak için hangi değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğinin belirlenmesini kapsar. Öğretmenler ve program geliştirme uzmanları aşağıdaki soruları cevaplandırarak doğru değerlendirme yöntemlerini bulabilirler.

- Öğrencilerin istenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını nasıl bileceğiz?
- Öğrencilerin istenen sonuçlarda yeterliliğini ölçmek için hangi başarı ölçütlerini kanıt olarak kabul edeceğiz?

Bir öğretim tasarımında bazen öğretmenlerin amacı belirli bir sürede ünitelerde yer alan konuları bitirmek olabilmektedir. Wiggins ve McTighe’a (2005) göre ise bir öğretim tasarımında dönem sonunda öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi öğretmenlerin kaç tane ünite veya konuyu bitireceğini hesaplanmasından daha önemlidir. Bu yaklaşım öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının üniteleri tasarlamadan önce bir değerlendirici gibi düşüncelerini gerektirmektedir. Wiggins ve McTighe (2007) öğrencilerin konuları ne kadar öğrendiğini bulmak için ihtiyacımız olan değerlendirme araçlarını önceden belirlememizin iki faydası olduğunu belirtmiştir. Birinci faydası değerlendirme araçlarını belirlemek amaçlarımızı netleştirmemizi sağlar. Bu sayede, hedeflenen amaçlara ulaşmak için eğitim öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelir ve başarıyı ölçmemizi sağlayan gözlemlenebilir değerlendirme araçları da hedeflenen amaçların öğretilmesini sağlar. İkinci faydası ise öğretmenlerin öğrencilerin hedeflenen amaçlara

ulaşmasını düzenli bir şekilde kontrol etmesini sağlaması ve sonuçlara göre gerekli gördükleri yerde planlarında önemli değişiklikleri yapmasıdır. Böylelikle, öğretmenler antrenörler gibi planlarını her zaman değerlendirebilecek, gözlemleyecek ve gerekli gördükleri yerde hemen müdahale ederek planlarında değişiklikleri yapabileceklerdir.

Swanson ve Deshler (2003) değerlendirme araçlarının hiçbir zaman tek bir değerlendirmeden oluşmaması gerektiğini ifade etmiştir. Devamlı ve sık değerlendirme öğrencinin hedeflenen amaçlara ulaşmasını sağlamada ve konuları etkili biçimde öğrenmesinde önemli bir rol oynar. Wiggins ve McTighe da (2005) etkili değerlendirmeyi bir fotoğraf albümüne benzetmiştir. Öğretmenlerin ve program değerlendirme uzmanlarının etkili değerlendirme yapabilmesi tek bir anlık değerlendirmeye değil farklı değerlendirme araçlarını kullanmasına bağlıdır çünkü her bir değerlendirme aracı bazı hataları içerir ve birden fazla değerlendirme aracının kullanılması ise bu hataların giderilmesine yardımcı olur. Wiggins ve McTighe da (2005) hedeflenen amaçlara ulaşmak için program değerlendirme uzmanlarının ve öğretmenlerin performans ödevleri ve diğer değerlendirme tekniklerini kullanabileceğini söylemiştir. Aşağıdaki Şekil 1.6.'da görüldüğü gibi diğer değerlendirme teknikleri test, küçük sınav gibi başarı testlerinden, gözlem, yansıtma, öz değerlendirme gibi resmi olmayan değerlendirmeden ve akademik sorulardan oluşmaktadır.



Şekil 1.6. Geriye Doğru Tasarım Modeli değerlendirme teknikleri (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 152)

Performans ödevleri: Wiggins ve McTighe (2005) performans ödevlerini öğrencilerin gerçekçi materyaller kullanarak hedeflenen amaçlara ulaşmasını ve performanslarını belirli kriterlere göre değerlendirmesini sağlayan ödevler olarak tanımlamaktadır. Performans ödevlerinin amacı öğrencilere mekanik, ezberlenmiş formülleri öğretmek değildir. Bunun yerine, öğrencilerin ileri düzeyde düşünmesini sağlayan konuları yeni, karmaşık durumlarda akıllı bir şekilde uygulayabilmesi ve gerçek hayattaki problemleri çözmesini sağlamaktır

(Wiggins ve McTighe, 2011). Performans ödevlerine portfolyo ve projeler örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin belirli kriterler belirlemesi de öğrencilerin beklentilerini netleştirmesinde, öğrencilere yol göstermesinde ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, Wiggins ve McTighe'a (2005) göre belirlenen kriterler öğrencilerin hedeflenen amaçlara ulaşması için belirli performans hedefleri de koymalarını sağlar. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 231) göre performans ödevleri "öğrenciler hakkında standart testten elde edilemeyen, öğrencinin konuyu anladığını ve gerçek hayattaki olaylara transfer edebildiğini gösteren kanıtları" ortaya çıkarır. Bu yüzden, performans ödevleri öğrencilerin amaçlara ulaşıp ulaşmadığını bulmak için değerlendirme aşamasında kesinlikle kullanılmalıdır.

Performans görevlerini değerlendirme diğer değerlendirme araçlarından farklıdır. Performans görevleri genellikle gerçek bir hedefin ve durumun olduğu bir problemle öğrencileri karşı karşıya getirir. Wiggins ve McTighe (2005) performans ödevlerinin oluşturulmasında öğretmenlerin kullanabilecekleri bir araç geliştirmiştir ve bu aracı da GRASPS isimli kısaltmalardan oluşturmuştur. GRASPS kelimesinin açılımı amaç (goal), rol (role), izleyici (audience), durum (situation), ürün (product) ve standartlardan (standards) oluşmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1.3.'te performans görevi hazırlama kriterlerini görebilirsiniz.

Tablo 1.3. Performans görevi hazırlama kriterleri (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 159)

PERFORMANS GÖREVİ HAZIRLAMA KRİTERLERİ
Amaç
<ul style="list-style-type: none">• Bu ödevdeki görevin _____.• Bu ödevdeki amacın _____.• Bu görevdeki karşılaşılabilecek sorunlar ve zorluklar _____.• Bu görevdeki aşman gereken engeller _____.
Rol
<ul style="list-style-type: none">• Rolün _____.• Senden istenen şey _____.• İşin _____.

Tablo 1.3. (Devam) Performans görevi hazırlama kıstasları (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 159)

İzleyici

- Müşterilerin _____.
- Hedef kitlen _____.
- İkna etmen gereken konu _____.

Durum

- Kendini içinde bulduğun bağlam _____.
- Zorluklarla baş etmen gerekenler _____.

Ürün

- _____ yapmak için bir _____ oluşturacaksın.
- _____ için bir _____ geliştireceksin.

Standartlar

- Performansınızda _____ olması gerekir.
- Ürününüz _____ tarafından değerlendirilecektir.
- Ürününüzün aşağıdaki standartları karşılaması gerekir.

Başarı testleri (küçük sınavlar ve test): Hughes (2007) başarı testlerini dönem sonu yapılan sınavlar ve gelişim sınavı olarak ikiye ayırmaktadır. Dönem sonu sınavları genelde dönem sonunda öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ölçmek için yapılan sınavlardır. Gelişim sınavı ise öğrencilerin hedeflenen amaçlara dönem boyu ne kadar ulaştığını göstermek için yapılan ara sınavlardır. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 153) göre küçük sınavlar ve testler:

- Gerçek bilgileri, kavramları ve ayrık becerileri değerlendirmek için kullanılır.
- Çoktan seçmeli, doğru ve yanlış bulma, eşleştirme veya kısa cevaplı sorular gibi farklı değerlendirme araçlarını içerir.
- Genellikle tek cevaplıdır.
- Bir cevap anahtarı veya makine kullanılarak kolayca notlandırılabilir.
- Genellikle güvenilirliği yüksektir.

Resmi olmayan değerlendirme araçları (gözlem, yansıtma, öz değerlendirme): Resmi olmayan değerlendirme araçları Spinelli (2008, s. 2) tarafından "öğrencilerin dil yeteneklerini, edebi becerilerini, öğrenmede güçlü ve zayıf yönlerini bulmada" kullanılan önemli bir araçtır. Ayrıca, bu değerlendirme araçları öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve onların gelişimleri hakkında açıklayıcı bilgiler vermek için devam eden etkili teşhis araçlarıdır (Spinelli, 2000). Benzer şekilde, Wiggins ve McTighe'a (2011) göre öğretmenler performans ödevleri ile değerlendirilmesi zor olan öğrencilerin bilgi ve becerilerini resmi

olmayan değerlendirme araçları ile ortaya çıkarabilir. Bu sayede, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığını kolay bir şekilde anlayabilir.

Akademik sorular ise öğrencinin sadece bilgiyi hatırlamasını değil aynı zamanda eleştirel düşünmesini sağlayan açık uçlu sorular ya da sorunlardan oluşur. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 153) göre akademik sorular:

- Okul ya da sınav koşullarında öğrencilerin yapılandırılmış cevaplar vermesini gerektirir.
- Tek bir cevabı olmayan açık uçlu sorulardır.
- Genellikle bir stratejinin geliştirilmesini gerektiren sorulardır.
- Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapmasını sağlayan sorulardan oluşmaktadır.
- Öğrencilerin verdiği yanıtın açıklamasını gerektirir.
- Öğretmenlerin bazı kriterlere dayalı değerlendirme yapmasını teşvik eder.
- Öğrencilere sadece okulda sorulan sorulardan oluşur.

Wiggins ve McTighe (1999) değerlendirme aşamasında öğretmenlerin öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını ölçmek için yukarıda anlatılan 'açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı kazanma, empati kurma, kendisi hakkında bilgi sahibi olma' özelliklerinden yararlanabileceğini belirlemiştir. Fakat değerlendirme aşamasında bu altı özelliğin aynı anda kullanılmaması gerekir çünkü bütün özellikleri aynı testte uygulamak imkânsızdır. Bunun yerine program geliştirme uzmanları ve öğretmenler farklı derslerde ve konularda farklı özellikleri kullanabilirler. Wiggins ve McTighe'a (2005) göre bu altı özelliğin değerlendirmede kullanılmasının bazı faydaları vardır. Birinci faydası öğrencilerin konular hakkında daha derin bir bilgiye sahip olmasını sağlamasıdır. İkinci faydası ise program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerin üniteleri oluştururken iyileştirilmesi gereken alanları kolay bir şekilde belirlemesidir.

Korotchenko ve diğerlerine (2015) göre program geliştirme uzmanları ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama aşamasında aşağıdaki dört önemli ilkeyi dikkate almalıdır:

- Kapsayıcılık: Öğrencilerin dönem boyunca edindikleri bilgi ve becerilerin hepsi değerlendirilmelidir.
- Çeşitlilik: Geleneksel ve yenilikçi değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.

- Karmaşıklık: Değerlendirme aşamasında sadece öğrencilerin test sonuçlarından aldığı puanlar değil, aynı zamanda da portfolyo puanları ve dönem boyunca göstermiş oldukları performansları da dikkate alınmalıdır.
- Yansıma: Öğrencinin kendisi hakkında yazmış olduğu öz değerlendirme de dikkate alınmalıdır.

1.5.2.3. Öğrenme Planı

Üçüncü aşamada ise istenen davranışlara ve amaçlara ulaşmak için öğrencilerin hangi becerilere ve bilgiye sahip olmaları gerektiğini dikkate alarak, program uzmanlarının en uygun öğretim tekniklerini bulmaları gerekir. Wiggins ve McTighe (1999, s. 183) uygun öğretim tekniklerinde “tasarımın etkili olanla ilgi çekici olanı harmanlaması gerektiğini ve bir dersin ilgi çekici olmasının öğrencilerin dersi anlamasında etkili olduğu anlamına gelmediğini” ifade etmektedir.

Bu bağlamda, Wiggins ve McTighe (1999) bir dersin ilgi çekici olmasının öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmasını, etkili olmasının ise istenen sonuçların elde edildiğine dair kanıtlar sunması gerektiğini belirtmiştir. Bir ünite tasarımının ilgi çekici olması için program geliştirme uzmanları ve öğretmenler aşağıdaki soruları cevaplamalıdır (Wiggins ve McTighe, 1999):

- Öğrenciler öğretilen konuya en çok ne zaman ilgi duyarlar?
- Hangi tür etkinlikler, ödevler, görevler ve amaçlar öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlar?
- Bir üniteyi veya dersi öğrenciler için ilgi çekici hale getirmek için hangi kriterlerin karşılanması gerekir?

Benzer şekilde, bir ünitenin etkili bir şekilde öğretilmesi için program geliştirme uzmanları her zaman aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır (Wiggins ve McTighe, 1999):

- Öğrenciler çalışmalarında en çok ne zaman etkili olurlar?
- Hangi tür öğrenme etkinlikleri, yönergeler, görevler, amaçlar ve çalışma koşulları öğrencilerin çalışmalarında etkili olmasını sağlar?
- Bir ünitenin veya dersin öğrenciler için etkili olması için hangi kriterlerin karşılanması gerekir?

Program geliştirme uzmanları ve öğretmenler yukarıdaki soruları cevaplandırarak GDT modelinin ikiz günahı olan programın etkinlik ve kapsama odaklı olmasını engelleyebilirler. Bu durumda, öğretmenler etkinlikleri ilgi çekici, uygulamalı ve öğrenci dostu etkinliklerden seçerek programın etkinlik odaklı olmasını engeller. Hazırlanan bu etkinliklerin istendik davranışlara ve değerlendirme araçlarına uygun olması son derece önemlidir. Wiggins ve McTighe (1999) kapsama odaklı hazırlanan programların devlet tarafından yapılan sınavlar için kısa cevaplı testlerden oluştuğunu ve konuların genelde anlatma biçiminin kullanılarak anlatıldığını ifade etmişlerdir. Programın kapsama odaklı olmamasında ise öğretmenlerin rolü konuları istendik davranışlara göre öğretmek, bütün öğrencilerin konuyu anladığını kontrol etmek, sonuçlara göre gerekli değişiklikleri yapmak (Tomlinson ve McTighe, 2006) ve gerçekçi problem çözümüne yönelik, öğrencilerin özgün performanslarını ve farklı bakış açılarını gösteren aktiviteleri hazırlamaktır (Wiggins ve McTighe, 1999). Bu sayede, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler hedeflenen amaçları ve değerlendirme araçlarını da dikkate alarak ünitelerini düzenleyebilirler.

GDT modelinde, Wiggins ve McTighe (2005) bir öğretimin etkili ve ilgi çekici olabilmesi için yedi basamağın olduğunu ifade etmiştir.

1.W: Öğrencileri bu üniteye ne öğreneceği hakkında bilgilendirme ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olması

2.H: Öğretmenin bütün öğrencilerin ilgisini çekmesi

3.E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olması ve onları gerekli bilgi ile donatması

4.R: Öğretmenin öğrencilerin konuyu öğrenmesi, düzeltme yapması ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünmeleri için fırsatlar oluşturması

5.E2: Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine izin vermesi

6.T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlaması

7.O: Öğretmenin etkili öğretimin yanı sıra öğrencilerin sürekli katılımını sağlamak ve en üst düzeye çıkarmak için organize olması

GDT modelinde W (where and why) harfi nereye ve niçin kelimelerinin kısaltması olarak kullanılır. Bu modelin en önemli özelliği açık ve anlaşılır hedeflerin oluşturulmasıdır. Öğretmen hedefleri açık bir şekilde öğrencilere açıklamalıdır. Bu da öğretmenin büyük

fikirleri, temel soruları, istendik hedefleri ve değerlendirme kriterlerini öğrencilere açıklamasını gerektirir. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 199) göre öğrenciler aşağıdaki soruları cevaplandırarak kendilerinden bu aşamada ne istendiğini öğrenmelidir:

- Ünitenin sonunda ne anlamam gerekecek ve bu anlayış neye benziyor?
- En son sorumluluklarım nelerdir? Bu görevleri yerine getirmek için hangi bilgi, beceri, ödev ve sorularda ustalaşmak gerekir?
- Öğrenmemi ve performansımı desteklemek için hangi kaynaklar mevcuttur?
- Yapmam gereken ödev nedir?
- Bugünkü çalışma daha önceki yaptığımız çalışmalarla nasıl ilişkilidir? Bu çalışmada en önemli iş nedir?
- Zamanımı nasıl tahsis etmeliyim? Nasıl planlamalıyım? Sonra neler yapmalıyım? Bütün genel şemada en önemli öncelik hangisidir?
- Ödevim nasıl değerlendirilecek? Şu anki en güçlü ve zayıf yönlerim nelerdir? Bunları geliştirmek için ne yapabilirim?

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere, öğrencinin dikkatini ödevde verebilmesi için öğrenci kendisinden neler beklendiğini bilmelidir.

H (hook and hold interest) harfi ise ilişkilendirmek ve dikkat çekmek kelimelerinin kısaltmasını simgeler. Raimes (1983) öğrencilerin ikinci dilde yazma dersinde doğru kelimeleri, dilbilgisi yapılarını kullanmada ve yeni fikirleri bulmada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerin yazacakları paragraf türü ve konusu ile ilgili öğrencilere kelimeleri veya dilbilgisi yapılarını öğretecek materyal kullanmaları son derece önemlidir. Davies (1998) öğretmenlerin hazırlayacağı materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin yazma dersine karşı motivasyonlarını ve ilgilerini arttıracaklarını belirtmiştir. Wiggins ve McTighe (2005, s. 202) ise “öğretmenlerin kışkırtıcı sorular sorarak öğrencilerin sürekli derse katılımını teşvik etmesi gerektiğini” ifade etmektedir. Bu da öğrencilerin derse odaklanmasını sağlayacaktır.

E (experience and explore, equip and enable) harfi deneyimlemek, keşfetmek, donatmak ve olanak tanımak kelimelerinin kısa şekli olarak kullanılır. Türkiye'deki eğitim sisteminin en büyük sorunlarından biri öğrencilerin öğrendikleri konuları yeni problemlere, araştırmalara aktaramamasıdır. Bu da onların konuları derinlemesine anlamamasına neden olmaktadır. Wiggins ve McTighe'a (2005, s. 209) göre bu aşamada “öğrencilerin başarılı olmaları için hangi bilgi, beceri ve zihin alışkanlıklarına ihtiyacı vardır? ve büyük fikirleri

derinlemesine anlamak için hangi öğretim etkinlikleri öğrenciler için faydalı olacak?” sorularına yanıt bulmak çok önemlidir. Bu soruların cevabını bulan öğretmenler öğrencilerin konuları derinlemesine anlamasına yardımcı olacaktır.

R (reflect, rethink and revise) harfi yansıtmak, tekrar düşünmek ve gözden geçirmek kelimelerini simgeler. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmede başarısız olmasının ana nedeni onların konularla ve karmaşık fikirlerle sadece bir defa karşılaşmasıdır. Bu yüzden, öğretmenler dersi ve konuları tekrarlamalı ve öğrenciler öğrendikleri konuları öz değerlendirme ve geribildirimler aracılığıyla geliştirmelidirler.

E (evaluate work and progress) harfi değerlendirmek ve ilerlemek kelimelerinin kısaltılmış şeklidir. Bu aşama öğrencilerin nasıl gidiyor? Ne iyi gidiyor? Neyin düzeltmeye ihtiyacı var? gibi soruları cevaplayarak kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirme yaptıkları aşamadır. Wiggins ve McTighe (2005) öğrencilerin kendi öğrenme ürünlerini değerlendirmek için öğretmenlerin birkaç metot kullanabileceğini söylemiştir. Bu metotlar aşağıdaki gibidir:

- Dersin ortasında ya da sonunda bu ünitenin sonunda hangi sonuca ulaştık sorusuna öğrencilerin cevap vermesini isteyiniz.
- Her dersin sonunda öğrencilerden kendi ürünlerini değerlendirmelerini isteyiniz.
- Her dersin sonunda öğrencilere iki ya da üç ana noktayı özetledikleri bir dakikalık yazı yazdırın.
- Öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmesi için öğretmenlerin eğitildiği gibi onları da eğitin.
- Sene başında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik kendi öz profillerini oluşturmalarını sağlayın.

T (tailor and personalize work) harfi uyarlamak ve kişiselleştirmek kelimelerini simgeler. Bu aşama öğretmenlerin kendilerine tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve öğrenme planının etkinliğini arttırmak için öğrenme planını nasıl uyarlarız sorusuna cevap aradıkları bölümdür. Wiggins ve McTighe (2005) öğretmenlerin performans ödevleri için öğrencilere farklı seçenekler sunarak öğrencilerin derse katılımını arttırabileceğini ifade etmiştir.

O (organize for optimal effectiveness) harfi en ideal ve iyi etkinlik için organize olmak kelime öbekleri için kullanılır. Bu aşamada öğretmenler öğrencilerin derse maksimum

katılımını sağlamak ve anlatılan konuların etkinliğini arttırmak için programdaki öğrenme etkinliklerini doğru bir şekilde sıralamalıdır.

Program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin bu yönergeleri dikkate alarak üniteleri hazırlaması onları öğrenciler gibi düşünmeye yönlendirir. Bu yönergeler, öğretmenlerin hem öğretmek istedikleri konular hem de öğrencilerinin öğrenmesini istediği konular hakkında detaylı bir şekilde düşüncelerini sağlar (Wiggins ve McTighe, 1999). Bu yüzden, GDT modelinde bu yönergelerin dikkate alınarak ünitelerin hazırlanması son derece önemli rol oynar.

Wiggins ve McTighe (2005) program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin öğrencilerin hedefledikleri amaçlara ulaşması için bazı ‘tasarım standartlarını’ kullanması gerektiğini belirtmiştir.

Anahtar: 3 = Standardı karşılar; 2 = Standardı kısmen karşılar; 1 = Henüz standardı karşılamıyor

Tablo 1.4. *Tasarım ölçütleri (Wiggins ve McTighe, 2011, s. 27)*

1. Aşama	3	2	1	Geri Bildirim ve Rehber
1. İstenen transfer hedefleri arzu edilen uzun vadeli gerçek başarıyı belirtir.				
2. Belirlenen anlayışlar önemli, transfer edilebilir fikirleri yansıtır.				
3. Anlama ifadeleri tam cümle genellemeler yapılarak belirtilir “öğrenciler... anlayacaklar.”				
4. Temel sorular açık uçlu ve düşünmeye teşvik edicidir.				
5. Gerekli standartlar, görevler veya program hedefleri her üç aşamada da açıkça ele alınır.				
6. Hedef belirlemek, istendik hedeflere ulaşmak ve etkili aktarımı desteklemek için tespit edilen bilgi ve becerinin ele alınması gerekmektedir.				
7. Yukarıda sayılan tüm öğeler birbiriyle bağlantılıdır.				
2. Aşama				
8. Belirtilen değerlendirmeler, arzulanan sonuçların geçerli kanıtını sağlar; yani aşama 2, aşama 1 ile bağlantılıdır.				
9. Değerlendirmelerde anlamının bir veya birden fazla yönüne dayalı güvenilir ödevler dâhil edilmiştir.				
10. Belirtilen değerlendirmeler öğrencilerin aşama 1 hedeflerine ulaşmalarını ortaya koymaları için yeterli fırsat sağlar.				
11. Her değerlendirme için değerlendirme ölçütleri istendik hedeflerle ilişkilidir.				

Tablo 1.4. (Devam) *Tasarım ölçütleri (Wiggins ve McTighe, 2011, s. 27)*

3. Aşama	3	2	1	Geri Bildirim ve Rehber
12. Uygun öğrenme etkinlikleri ve talimatlar, öğrencilerin: <ul style="list-style-type: none">• Hedeflenen bilgi ve becerileri edinmesine,• Önemli fikirleri anlamlandırmasına,• Öğrendiklerini yeni durumlara aktarmasına yardımcı olur.				
13. Ünitenin tüm öğrencilere ilgi çekici olması için WHERETO öğeleri etkili bir şekilde kullanılmıştır.				
Genel olarak				
14. Her üç aşama birbiriyle uyum içindedir.				
15. Ünite tasarımı uygulanabilir.				

Bu standartlar, ünitelerin oluşturulması ve tamamlanmış ünitelerin kontrol edilmesi sırasında öğretmenlere rehberlik eder. Ayrıca, GDT modeli tasarım standartları program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere ünitelerin etkili ve ilgi çekici bir biçimde hazırlanmasında gerekli olan nitelikleri hakkında bilgi verir. Wiggins ve McTighe (2005) tasarım standartlarının ünitelerin hazırlanmasında üç şekilde katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Tasarım standartları:

- Ünitelerin oluşturulması sırasında bir referans olarak kullanılır. Öğretmenler periyodik olarak hedeflenen amaçların kalıcı olup olmadığını ve değerlendirme araçlarının yeterli olup olmadığını kontrol edebilirler.
- Taslak olarak hazırlanan ünitelerde, program değerlendirme uzmanlarının öz değerlendirmesinde ve akran incelemelerinde kullanılır.
- Tamamlanmış ünitelerin kalite kontrol aşamasında kullanılır. Hazırlanmış üniteler diğer öğretmenler sınıflarında kullanmadan önce bağımsız program komiteleri tarafından gözden geçirilir ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra diğer paydaşlar ile paylaşılır.

1.6. Sorun

İnsanlar düşüncelerini, duygularını ve görüşlerini yazılı olarak aktarabilir. Yazma becerisi insanların kendilerini ifade ettikleri iletişim sürecinin önemli parçalarından biridir. Yazma kavramı birçok kişi tarafından ilgilenilmiş ve açıklanmıştır. Nunan (1989, s. 36) yabancı dilde yazmayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Yazmak yazarın değişkenlerin kontrolünü göstermek zorunda olduğu son derece karmaşık bilişsel bir aktivitedir. Cümle düzeyinde içeriğin, biçimin, cümle yapısının, kelime bilgisinin, hecelemenin ve harf oluşumunun kontrolünü içerir. Cümle bilgisinin ötesinde yazar bilgiyi tutarlı ve mantıklı bir şekilde paragraf haline getirebilmeli ve yapılandırmalıdır.

White ve Arndt'a (1991, s. 3) göre ise yazmak "bir dili yazılı semboller haline getiren basit bir transkripsiyondan çok uzaktır. Yazma işlemi bir düşünme sürecidir. Yazmak bir iletişim ve anlatım şekli olarak kalıcı bir belgedir." Shokrpour ve Fallahzadeh'a (2007) göre ise yazmak sadece bilişsel bir etkinlik değil aynı zamanda karmaşık, sosyal bir eylemdir ve yazmak yazarın iletişim becerileri aracılığıyla uzmanlığını yansıttığı bir eylemdir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yazma eylemi zihinsel, bilişsel, psikolojik birçok beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir. Öğrencilerin iyi düzenlenmiş bir paragraf yazması için birçok özelliğe sahip olması gerekir. Hedge'e (2005) göre öğrenciler iyi bir yazma etkinliğini gerçekleştirebilmek için:

- Farklı dilbilgisi yapılarını ve kelimeleri kullanmalıdır.
- Okuyucuların yanlış anlamasını engellemek için paragraftaki yazdığı bilgilerin doğru olduğundan emin olmalıdır.
- Fikir geliştirme konusunda iyi bir yeteneğe sahip olmalıdır.

Jacobs (1981) ve Hall'a (1988) göre bir paragrafın iyi düzenlenmiş bir şekilde yazılması için öğrencinin geniş bir kelime dağarcığı kullanması, noktalama işaretleri, büyük harf kullanma ve heceleme gibi mekanik özelliklere dikkat etmesi ve birbiriyle tutarlı, mantıklı fikirleri bulması gerekir. Bu yüzden, yazma becerisini öğrenmek ve geliştirmek özellikle İngilizce'nin ikinci bir yabancı dil olarak öğrenilmesinde son derece zordur.

Anh'a (2019) göre öğrenciler dilbilgisi, sözdizimi kuralları, kelime bilgisi ve beceri bakımından yazmada zorluklar yaşamaktadır. Dilbilgisi açısından, İngilizce'de dilbilgisi kurallarını anlamak ve uygulamak öğrenciler için kolay değildir çünkü fiillerin durumu her bir zamana göre farklı çekilir. Bununla birlikte, İngilizce'de edatlar, zamirler, bağlaçlar gibi dilbilgisi kurallarının nasıl kullanılacağını öğrenmek de öğrencileri zorlayan başka bir boyuttur. Sözdizimi kuralları bakımından, öğrenciler doğru cümle yapısını kullanmayı zor bulurlar çünkü kullanımı açısından katı kuralları olan sıfat cümlecikleri, bağımlı cümleler, bağımsız cümleler gibi çok farklı cümle yapıları vardır. Kelime bilgisi açısından ele alındığında, öğrencilerin iyi organize edilmiş ve uyumlu bir paragraf yazması için her konuya

uygun geniş bir kelime bilgisine sahip olması gerekir. Beceri açısından yazma öğrencilerin fikirlerini mantıklı bir şekilde organize etmelerini ve geliştirmelerini gerektirir. Öğrenciler her ne kadar dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olsalar da, fikirlerini organize etmede zorluk yaşamaktadırlar. Bütün bu nedenlere bağlı olarak, öğrenciler yabancı dil öğrenirken yazma becerilerini geliştirmekte zorluk yaşamaktadırlar. Alfaki'ye (2015) göre öğrenciler noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, heceleme, içerik ve organizasyon gibi bilişsel sorunlarla da karşılaşmaktadır. Noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımı hakkında dünyada standart kuralların olmaması yazma dersini problemlile hale getirmektedir. Chen (2002) öğrencilerin yazacakları konu hakkında fikir bulmada zorluk yaşadıklarından dolayı içerik bulmada da problemle karşılaştıklarını belirtmiştir. Organizasyon bakımından ise Sudan'da yayınlanan bir çalışma, öğrencilerin paragrafta bir fikre odaklanmamak, bir paragrafı iyi organize edememek, konu ve sonuç cümleleri arasında ayırım yapamamak gibi sorunlar yaşadığını ortaya çıkarmıştır (Siddiqui, 2020). Pincas da (1982) öğrencilerin bir paragrafın bölümlerini bağlamak için kullanılan bağlaçlar, zamirler gibi yapıları uygun bir şekilde kullanamamasından dolayı uyumlu ve anlaşılır paragraflar yazamadığını ifade etmiştir.

İnal (2006) ise alanyazın taraması sonucu öğrencilerin yazmada karşılaştıkları sorunları eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar, duyuşsal ve bilişsel alandaki sorunlar ve sosyal alandaki sorunlar olarak üç gruba ayırmıştır. Eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar daha çok öğretmenden, okulun fiziksel koşullarından ve uygulanan programdan kaynaklanmaktadır. Duyuşsal ve bilişsel alandaki sorunlar öğrencilerin yeterince yazmak için güdülenmemesi, yazmaya yönelik olumsuz duygu ve tutumlara sahip olması, ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Sosyal alandaki sorunların sebebi ise öğrencilerin yetersiz okuma alışkanlığı ve farklı deneyimlerden yoksun olmalarıdır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yazma becerisi dinleme, okuma ve konuşma becerileri ile karşılaştırıldığında en zor ve en son öğrenilen beceridir. Bunun en büyük nedenlerinden birisi öğretmenlerin çoğu zaman dil bilgisi ve kelime öğretimine ağırlık vermesidir. Böylece, yabancı dilde okuduklarını anlayan fakat konuşamayan ve yazamayan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Eğitim sisteminin değerlendirme ve öğrenci seçme süreçlerinde çoktan seçmeli testlere ağırlık vermesi de yazma becerisi kazanamayan

öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli role sahiptir. Öğrenciler sınavlarda başarılı olabilmek için ezbere yönelik çalışmakta, cümleleri ve kısa kelime öbeklerini sadece kişi veya zamanda değişiklik yaparak birbirinden ayırık bir şekilde öğrenmektedir. Bu da onların yabancı dili gerçek hayatta kullanamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (2015, s. 89) “Türkiye’de yabancı dil öğretiminin yüzde 70’ten fazlasının sınırlı uyarılama yapılan ders kitabı takibiyle yapıldığını ifade etmiştir.” Diğer bir ifadeyle, üniversitedeki birçok öğretim görevlisi derslerini ders kitabını kullanarak veya öğrencilere sınırlı etkileşim olanağı tanıyan materyaller hazırlayarak İngilizce öğretmektedir. Bu da öğrencilerin ders kitabına aşırı bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin sürekli ders kitabını kullanması öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına da yol açmaktadır.

Öğretmenlerin dilbilgisi ve kelime bilgisi odaklı ders işlemlerini ve ders kitabına aşırı bağımlı olmalarını engellemek için McTighe ve Wiggins tarafından geliştirilen GDT modeli kullanılabilir. GDT modelinde öğretim görevlileri tasarım sürecinde üç aşamalı bir şablonu kullanarak ünite planlarını hazırlarlar ve uygularlar. Öğretim görevlileri ilk aşamada istedik sonuçları, ikinci aşamada değerlendirme araçlarını belirlerler ve en son aşamada da öğrenme yaşantılarına karar verirler. McTighe ve Thomas (2003) öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme sürecinden bekledikleri öğrenme çıktılarını odaklanan ünite planları veya ders tasarımları geliştirmelerine yardımcı olmak için GDT’yi kullanmanın önemini vurgulamıştır.

Murray (2012, s. 13) üniversitede öğrencilere yazma becerisini öğretmenin birçok nedeni olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenler aşağıdaki gibidir:

- Analiz gücünüzü geliştirmek,
- Okuduğunuz ve yazdığımız konularda daha eleştirel olmak,
- Kendi fikirlerinizi ve bakış açılarınızı ifade etmeyi geliştirmek,
- Ayrıntılı, iyi tasarlanmış tartışmalar oluşturmak ve güçlü kanıtlarla yeterince desteklemek,
- İyi organize edilmiş ve anlaşılması kolay yazılar üretmek,
- Alanyazında iyi biçimlendirilmiş referanslar oluşturmak,
- Yazınızın içinde ekler oluşturmak,
- Kelime sayısı sınırına uyarak yazı yazmak

Murray’ın ifade ettiği gibi üniversite öğrencilerine yazma becerisini öğretmenin birçok faydası vardır ve bu becerileri öğrenmeleri onların akademik başarısını da arttıracaktır.

Öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesinde sınıfta kullanılan materyaller ile öğrencilerin başarısı arasında önemli bir ilişki vardır. İngilizce’de yazma becerisinin öğretiminde öğrencinin konuları anlamasını sağlayan içerik sunulmalıdır. Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından seçilen kitapları takip etmesi ve belirli bir zamanda içindeki konuları bitirmeye çalışmaları öğrencilerin konuları anlamasına engel olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yabancı dilde yazma dersinin öğretiminde programın kapsama odaklı olması öğrencilerin konuları anlamadan geçmesine neden olmaktadır. Bu problemin çözümünde, öğretmenlerin öğrencilerin öğrendikleri içerikle alakalı sorular sorması ve tartışmalar yapması için öğrencilere fırsatlar vermesi gerekir. Ayrıca, tasarlanan programın tekrar eden temel sorularla pekiştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin temel sorularla öğrencileri sürece dahil etmesi öğrencilerin anlamlı öğrenmesine ve öğrendikleri bilgiyi yeni konulara transfer etmesini sağlar (Wiggins ve McTighe, 2013).

Sondan başa doğru tasarım GDT modelinin en önemli öğelerinden biridir. Wiggins ve McTighe’a (2011, s. 7) göre sondan başa doğru tasarımda “öğretmek bir amaca ulaşmak için araçtır ve planlama öğretmeden önce gelir. Bu nedenle, en başarılı öğretim istenen öğrenme çıktılarının ve öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren kanıtların netleşmesiyle başlar.” Bu sayede öğretmenler istedik sonuçları ve öğrencilerin öğrendiği bilgiyi yeni ortamlara transfer etmesini sağlayan performans ödevleri belirler. Yabancı dilde yazma dersinin öğretiminde öğretmenler genellikle etkinlik odaklı ünite planlarını kullanır. Wiggins ve McTighe (2013) ünitelerde kullanılan aktivitelerde genellikle açık ve anlaşılır hedeflerin olmadığını ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin yazma dersinde başarısız olmasına neden olmaktadır. Bahsedilen problemin çözümünde, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için tasarlanan programın hedeflerinin anlaşılır bir şekilde yazılması ve öğrencilerin konuyu anladığını gösteren performans ödevlerinin verilmesi son derece önemlidir. Bu sayede öğrenciler kendilerinden beklenen hedefleri anlayacak ve yazma becerilerini geliştireceklerdir.

British Columbia Eyaleti Eğitim Bakanlığı’na (2007, s. 2) göre “İngilizce öğretiminin temel amacı öğrencilerin dili eleştirel, yaratıcı ve anlaşılır bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak anlamasını sağlamak, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek ve fikirlerini, duygularını ve bilgiyi aktararak başkalarıyla iletişimde bulunmalarına yardımcı olmaktır.” Wiggins ve McTighe (2007, s. 43) ise “öğrencilerin iletişimde başarılı olması için özel ve

talepkar kitleler için amacına uygun başarılı yazılar yazması” gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, İngilizce’de öğrencilere yazma becerisini kazandırmak son derece önemlidir. Öğrencilerin farklı dilbilgisi yapılarını kullanmada, söz dizimi kurallarını uygulamada konu, açıklayıcı ve sonuç cümlelerini yazmada problem yaşaması onların tutarlı ve iyi düzenlenmiş paragraf yazmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle, “öğretmenlerin daha amaçlı ve transfer odaklı yaklaşımı benimseyen bir programa ihtiyacı vardır (Wiggins ve McTighe, 2007, s. 19).” Böyle bir programda öğretmenler genellikle anlamayı ön plana çıkaran ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve beceriyi yeni ortama transfer etmesini sağlayan üniteler hazırlarlar. Böylelikle GDT modeli ile hazırlanan tasarımlar öğrencilerin öğrenmeyi anlamlı hale getirmesini sağlar. Ayrıca, öğrenciler dilbilgisi ve söz dizimi kurallarını doğru kullanarak anlamlı ve tutarlı paragraflar yazabileceklerdir.

Sonuç olarak, GDT modelinin İngilizce’de yazma becerisinin kazanımında yaşanan bu sorunları belirtilen özellikleriyle aşılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine GDT modelinin kullanılarak program tasarımına yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle İngilizce öğretiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim ya da ders programı tasarısı üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin anlamlı ve tutarlı paragraflar yazması için GDT modeli kullanılarak bir öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Bu öğretim tasarımında öğrencilere aşağıda verilen dört farklı paragraf türünde paragraflar yazdırılacaktır:

- Öğrencilerin ideal meslekleri hakkında yazacakları bir paragraf
- Öğrencilerin sevdikleri kitap veya filmin kahramanı hakkında yazacakları bir eleştiri paragrafı
- Öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirten bir paragraf
- Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay ile ilgili yazacakları bir paragraf

Bu hazırlanan öğretim tasarımı kapsamında öğrencilere söz dizimi kuralları, dilbilgisi kuralları öğretilecektir. Ayrıca, öğrencilerin paragrafta fikirlerini düzenleyeceği, bir paragrafı oluşturan konu, açıklayıcı ve sonuç cümlelerini nasıl yazacağı ile ilgili etkinlikler

hazırlanacaktır. Hazırlanan bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı GDT modeli kullanılarak tasarlanan yazma dersi programının YDYO’nda B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. Geriye doğru tasarım modeliyle yapılandırılan İngilizce yazma dersi nasıl olmalıdır?
2. Geriye doğru tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri nelerdir?
3. Geriye doğru tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Araştırma farklı nedenlerden dolayı önem arz etmektedir. Alanyazına bakıldığında yurt dışında yapılan çalışmalar GDT modelinin genelde öğrencilerin İngilizce yazma ve okuma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ulusal alanyazında ise İngilizce öğretiminde GDT modeline ilişkin yapılan çalışmalar sayıca sınırlıyken, özellikle İngilizce öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen öğretim tasarımı çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın önemi öğretmen ve öğrenci boyutu bakımından da ele alınabilir. Öğretmenler İngilizce’de yazma derslerinin öğretiminin öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle, öğrenciler genellikle yazma dersine olumsuz bir koşullanma ile yaklaşmakta ve buna bağlı olarak öğretilen konuları etkili biçimde öğrenenememektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin ileri tasarım modelini kullanmalarındır. Wiggins ve McTighe (2005) ileri tasarım modelinde öğretmenlerin ilk önce öğretecekleri konuyu belirlediğini, sonra kaynağı seçtiğini, seçtikleri konu ve kaynağa göre öğretim yöntemlerini belirlediğini, en son aşamada da öğrencilerin kitaptaki konuyu anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kompozisyon sorularını seçtiğini ifade etmiştir. Clark (1987, akt. Richards, 2013, s. 30) bu tasarım modelinde öğretmenleri, öğrenciyi bilgiyi açıklayan, aktaran ve dilin doğru kullanımını pekiştiren bir eğitmen ve rol

model olarak tanımlamaktadır. Bu da öğretmenlerin sınıfta pasif bir rol almasına neden olmaktadır. GDT modelinde ise öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre amaçlar belirlemekte ve amaçlara göre değerlendirme tekniklerini ve öğretim yöntemlerini seçmektedir. Clark (1987) GDT modelinde öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini düzenleyen bir organizatör, hedeflenen dil performansı için bir model ve öğrenme yaşantılarını belirleyen bir planlayıcı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler tasarımcı ve değerlendirici rolü üstleneceklerdir. Bu da öğretmenlerin öğretim tasarımında daha aktif rol oynamalarını sağlayacaktır.

Öğrenci boyutundan bakıldığında da araştırmayı önemli kılan çıktılar sunacağı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi GDT modeli ile yapılandırılan yabancı dil öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yazma becerilerine önemli katkı sağlamasıdır. Araştırma boyunca yapılmış tasarımlar, öğrencilerin yabancı dilde daha akıcı, tutarlı paragraflar yazması için fikirlerini düzenlemesini sağlayacaktır. Ayrıca, öğrenciler konu cümlesi, açıklayıcı cümle ve sonuç cümlesi yazma gibi bir paragrafı oluşturan öğeleri öğreneceklerdir. Bu sayede, öğrencilerin özellikle İngilizce yazma becerileri gelişecek ve bu da İngilizce yazma dersinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Araştırmayı öğrenci boyutundan önemli kılan ikinci sebep ise üniversite hazırlık eğitiminde GDT modelinin özellikle yazma derslerinde örnek oluşturmasıdır. Yapılacak öğretim tasarımı kapsamında oluşturulan planlar yabancı dil öğreticilerine yol gösterecek, kendi hedef kitleleri için tasarlayacakları süreçlere ışık tutacaktır. Bununla birlikte, araştırmanın genelde yabancı dil öğretimi ve özeldede GDT modeli ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması ve alanyazına katkıda bulunması umulmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu biçimdedir:

- Araştırmada YDYO’nda B1 seviyesi öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek üzere GDT modeli ile yapılandırılan öğretim tasarımının süreci ‘öğrencilerin ideal meslekleri hakkında yazacakları bir paragraf, öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirten bir paragraf, öğrencilerin sevdikleri kitap veya filmin kahramanı hakkında yazacakları bir

eleştiri paragrafı ve öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay ile ilgili paragrafın' öğretilmesi ile sınırlıdır.

- Araştırmada nitel veri toplama boyutu kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde (AYBU) öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrencilerle 2021 yılı Nisan ayında yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

- Araştırmanın nicel boyutunda geliştirilen GDT modelinin YDYO öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme öğretim tasarısının asıl uygulaması AYBU 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerinden elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Geriye doğru tasarım modeli: Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini ve yöntemlerini planlamadan önce hedeflenen amaçlara göre hazırladığı program tasarısı

Tasarım yoluyla anlama modeli: Öğretmenlerin istedik hedeflere odaklanarak öğrencinin öğrenmesi için hazırladıkları bir program tasarısı.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde GDT modeline yönelik öncelikle Türkiye’de ve ardından yurt dışında yapılmış olan yabancı dil öğretimi ve program tasarımları hakkındaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Arslan-Buyruk, Erdoğan, Çavuşoğlu-Deveci ve Yücel-Toy’un (2018) motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: tasarım tabanlı bir araştırma adlı çalışması GDT modelinde dil öğreniminde özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi hakkında çok önemlidir. Bu çalışmada, özel bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve motivasyonunu arttırmayı amaçlayan tasarımın etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, motivasyon araçları ile zenginleştirdikleri ‘Ubd’ tasarım modelini kullanmışlardır. Bu araştırmayı yapmak için araştırmacılar ilk önce istenilen amaçları belirlemişler. Daha sonra amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için performans ödevleri, gözlem ve yansıtma günlükleri gibi değerlendirme araçlarını kullanmışlardır. En son aşamada ise öğrenme planını uygulamışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, öğrenciler ‘Ubd’ ile yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğunu ve öğretimi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrencilerin İngilizce konuşurken daha rahat hissettikleri ve daha çok İngilizce konuşmak istedikleri saptanmıştır.

Yurtseven (2016) tarafından doktora tez çalışması kapsamında yapılan araştırmada yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı anlamaya dayalı tasarım uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımaları incelenmiştir. 10 öğretmen ve 436 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken, nitel boyutunda eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmacı UbD konusunda öğretmenlere eğitim vermiş, onların dört grup oluşturmalarını ve her grubun üçer tasarım geliştirerek birbirlerine geri bildirimde bulunmalarını istemiştir. Öğretmenler geribildirimlere göre hazırladıkları tasarımda gerekli düzeltmeleri yapmış ve sınıflarında uygulamışlardır. Araştırmacı araştırmanın nitel veri toplama boyutunda ders tasarımlarını, öz-değerlendirme yazılarını,

akran değerlendirme yazılarını, araştırmacı notlarını, birebir görüşme, odak grup görüşmelerini ve gözlemi kullanırken, nicel veri toplama boyutunda ise Mendi tarafından Türkçe'ye çevrilen Motivasyon tutum ölçeğini ve öğrencilerin İngilizce başarı puanlarını kullanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular UbD ile tasarlanan programların öğretmenlerin ünite planlarının tasarımını yapmasına, uygulamasına ve profesyonel anlamda gelişmelerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, UbD'nin üç aşamalı ders hazırlama şablonu öğretmenlere rehberlik etmiş ve öğretmenlerin farklı aktiviteler hazırlaması ve yöntemler kullanması öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise A ve B kuru öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile deney grubundaki B kuru öğrencilerinin İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bodur ve Yurtseven (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce dersinde UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarını incelemektir. Ortaokul yedinci sınıftaki 15 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenimi için UbD modeli dikkate alınarak ders planları hazırlanmıştır ve bu planlara yaratıcı drama etkinlikleri dâhil edilmiştir. Her yaratıcı drama etkinliğinin sonunda öğrenciler günlük tutmuşlar ve ders ile ilgili notlar almışlardır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yaratıcı drama ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine daha çok katıldığını ve dersten daha çok keyif aldığını göstermiştir. Ayrıca, hazırlanan etkinlikler öğrencilerin hafıza, gruplama ve ilişkilendirme konusunda becerilerini arttırmış ve öğrencilerin öz güvenlerinin artmasını sağlamıştır.

Kaysi, Acar ve Altun (2016) ADT ile üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi adına bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 20 öğrenci katılmıştır ve araştırmada odak grup görüşmesi, gözlem, okuma çemberi ve öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.ADT ile tasarlanmış bir yabancı dil dersinin uygulamasındaki öğrenci performansları nasıl bir değişim göstermiştir?
- 2.Bu süreçte öğrencilerin deneyimleri nelerdir?
- 3.Yapılan tasarımın, öğrencilerin yabancı dildeki metinleri anlama üzerine nasıl bir etkisi olmuştur?

İçerik analizinin yapılması sonucunda, araştırmacılar yabancı dil, büyük fikir, okuma çemberi, video ve öğrenci performansı temalarını oluşturmuşlardır. ADT modeli kullanılarak hazırlanan tasarım öğrencilerin yabancı dile yönelik özgüvenlerini ve derse katılımlarını arttırmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin okuma çemberi sayesinde arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinin artması ve birbirlerinden yardım almalarıdır. Ayrıca, tasarım sayesinde çoğu öğrenci yeni kelime öğrenimi için bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Bu sayede öğrenciler okudukları metinleri daha iyi anlamışlardır.

2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Rea ve Roman (2019) Ekvator'da İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için GDT modeli adlı araştırmasında deneysel bir çalışma yapmıştır. 36 öğrenci deney grubunda ve 36 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna GDT modeli kullanılarak İngilizce öğretilmiştir. Gözlem, gözlemci anketleri, öğrenci anketleri ve bağımlı örneklem t testi kullanılarak iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır. GDT modelinin uygulandığı deney grubunun yabancı dil öğrenmede kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sonuçlar GDT modelinin sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de çok anlamlı olduğunu göstermiştir. Uygun eylem planı hazırlamak, en iyi kaynakları seçmek ve performansa dayalı final sınavına girmek deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kendilerine güvenlerini arttırmıştır ve öğrenciler öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta uyguladıklarını ifade etmiştir.

Bolivar (2017) Kolombiya'da İngilizce'nin yabancı dil (EFL) olarak öğretildiği sınıflarında tasarım yoluyla anlama ilkelerini kullanarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek ve konuşma performanslarını değerlendirmek için bir araştırma yapmıştır. 10. sınıfta okuyan 26 öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmek için 11 ders planı hazırlamıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada öğrencilerin performansları gözlemlenmiş ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğu sınıfta uygulanan programın ilgi çekici ve eğlenceli olmasının onların konuşma becerilerini geliştirdiğini ve sınıfta yapılan etkinliklerin gelecekleri için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Araştırmanın

sonunda GDT modeli öğretmenlerin daha iyi tasarımcı olmalarını sağlamış ve sınıfta yaptıkları uygulamalar üzerine düşünmelerine yardımcı olmuştur.

Hodaeian ve Biria (2015) yapmış oldukları araştırmada GDT modelinin İran'daki orta düzey İngilizce öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi hakkında çalışmışlardır. Araştırmanın amacı üç yönlüdür. GDT modelinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkisi olup olmadığını bulmak, GDT modeli ile ileri tasarımı karşılaştırmak ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede GDT modeline karşı tutumlarını belirlemek araştırmanın amaçlarıdır. Araştırmada 30 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrenciler ön test olarak uygulanan bir okuma parçası ve ihtiyaç analizi anketine verdikleri cevaplarla seçilmiştir. Çalışmanın sonunda da bir son test uygulanmıştır. İlk amaca uygulanan bağımlı örneklem t testinde İran'da orta düzey İngilizce öğrenen öğrencilerin GDT modeli kullanılarak hazırlanan okuma dersinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. İkinci amaç için ise yine bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. İleri tasarım modeli ile okuma dersi alan öğrencilerin başarı puanı ortalaması 32.76 iken, GDT modeli ile öğrenenlerin ortalaması 42.5'tur. Bu sonuca göre, GDT modeli öğrencilerin okuma becerisini arttırmada önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin GDT modeline karşı tutumlarını belirlemek için yapılan ankette öğrencilerin yüzde 90'ı GDT modelinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, GDT modeli öğrencilerin okuma parçalarını derin ve detaylı anlamasını ve hedeflenen istenilen sonuçlara ulaşmalarını sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenler de öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre uygun öğretim yöntemlerini seçmiş ve materyaller geliştirmiştir.

Chaisa ve Chinokul (2021) yapmış oldukları araştırmada GDT modeli ve vatandaşlık teması kullanılmasının 10. sınıf 36 Taylandlı EFL öğrencisinin okuduğunu anlama ve sosyal sorumluluk becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmışlardır. Araştırmada GDT modeli ve vatandaşlık temasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve sosyal sorumluluk özelliklerini ne ölçüde geliştirdiği ve GDT modeline ve vatandaşlık temasına karşı görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bir gruplu ön-test ve son-test sınav sonuçlarına göre GDT modeli dikkate alınarak hazırlanan program öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde arttırmıştır. İkinci soru için ise deney öncesi ve sonrasında öğrencilere anket soruları verilmiştir. Bu anketlerin sonucuna göre öğrencilerin sosyal sorumluluklarının arttığı gözlemlenmiştir. Üçüncü soru için ise 15 sorudan oluşan bir görüş anketi ve açık uçlu

sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları GDT modeli ve vatandaşlık teması hakkında çoğu öğrencinin olumlu düşündüğünü göstermiştir.

Hosseini, Chalak ve Biria (2019) GDT modelinin İranlı ileri düzey öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi hedefiyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. 100 öğrenci ile yapılan ve karma yöntemle desenlenmiş olan bu çalışmada GDT modeli düşünülerek hazırlanmış bir programın öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ve GDT modelinin geleneksel modele üstünlüğü hakkında bulgular sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ön-test ve son-test yazma sonuçları GDT modelinin EFL öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, araştırmacılar tek yönlü ANCOVA testinin sonuçlarına göre GDT modeli kullanılarak hazırlanan programın geleneksel yöntemle hazırlanan programa göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin öğrenmesini ve performanslarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Korotchenko ve diğerleri (2015) yabancı dil öğretimi programında GDT modelinin kullanımı hakkında bir makale yazmışlardır. Araştırmacılar bu modelin Tomsk Polytechnic Üniversitesi'nde özel amaçlı yabancı dil öğretimi programında 3. 4. ve 5. sınıflarda kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan anket sonucu GDT modelinin öğrencilerin yabancı dil öğrenmede motivasyonlarını arttırdığını ve program hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasının onların konuları daha iyi öğrenmesini sağladığını göstermiştir. Çalışma sonucunda GDT modelinin Rusya yükseköğretim kurumlarında özellikle yabancı dil öğretimi konusunda etkili bir şekilde kullanılabileceği önerilmiştir.

Linder, Cooper, Mckenzie, Raesch ve Reeve (2014) tarafından Suffolk Üniversitesi'nde Mükemmel Öğretim Merkezinde yapılan çalışmada fakülte yazma grubunda GDT modelinin kullanılması konusu incelenmiştir. Fakültede görev yapan 10 kişi 3 ay boyunca GDT modeli hakkında eğitim almışlar ve yazma dersi için dersin hedefleri, ödevler, değerlendirmeler ve planlanmış aktiviteler oluşturmuşlardır. Bu araştırma sonunda hem öğretmenler hem de öğrenciler GDT modelinden çok fazla yararlanmışlardır. Öğretmenlerin her hafta bir araya gelerek yazma programı hazırlaması üretkenliklerini arttırmış, ders sırasında kullanacakları materyaller hakkında öz değerlendirme yapmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler hedeflenen kazanımlara kolay ulaşmıştır ve

öğretmenlerin gerçekçi amaçlar belirlemesi konuları daha etkili bir şekilde anlatmasını sağlamıştır.

Saeed ve Javed (2021) GDT modeli ile başlangıç seviyesinde dil programını yeniden tasarlamak adlı çalışmada Pakistan’da özel bir üniversitede öğrenim gören lisans öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede GDT modelinin rolünü araştırmışlardır. 175 lisans öğrencisi ile yürütülen bu araştırmada nicel bir yaklaşım ve yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. GDT modelinin uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin yazma becerilerinde görülen değişiklikleri ortaya çıkarmak için öğrencilere 29 maddeden oluşan bir anket verilmiştir. Öğrencilerin çoğu GDT modeli kullanılarak hazırlanan yazma programı sayesinde İngilizce’de daha anlamlı ve tutarlı paragraflar yazdıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular paragrafları yazarken öğrencilerin dil bilgisi, noktalama işaretleri ve yazım hakkında karşılaştıkları sorunların çözüldüğünü göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler GDT modeli sayesinde daha iyi özetleyebildiklerini ve cümleleri başka kelimeler ve dilbilgisi yapıları kullanarak daha iyi açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sayede, öğrenciler farklı konularda paragraf yazarken fikirlerini daha iyi düzenleyebilmişler ve bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırmıştır.

Saez (2017) tarafından Şili’de eylem araştırması modeli kullanılarak yürütülen tez çalışmasında dil öğretiminde GDT modelinin etkisini bulmak amaçlanmıştır. Çalışma Şili’de özel bir ilkokulda öğrenim gören 4, sınıftaki 29 kız öğrenci ile yürütülmüştür. Yabancı dil öğretiminde kullanılan bir ders kitabında yer alan ünitelere GDT modeli kullanılarak hedeflenen amaçlar dikkate alınarak yeniden ders planları ve değerlendirme aktiviteleri hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, öğrenci gözlemleri, öğrencilerin yazdıkları paragraflar ve alan notları gibi farklı teknikler kullanılarak GDT modelinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda GDT modelinin ders kitaplarındaki aktivitelerin istedik hedeflere göre adapte edilmesinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, GDT modelinin üç aşaması öğretmenlerin uyumlu, dinamik ve hedef odaklı ders planları ve iletişimi destekleyen değerlendirme araçları hazırlamasını sağlamıştır.

Chuanpongpanich (2012) tarafından yapılan tez çalışmasında GDT modeli kullanılarak hazırlanan derslerin Tayland’da 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma ve yazma becerilerine etkisini bulmak ve GDT modelinden önce ve sonra öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. 18 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada 5

tane ders planı, İngilizce okuma ve yazma becerilerini değerlendirme formu ve İngilizce okuma ve yazma becerileri testi hazırlanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanan ders planları onların okuma ve yazma becerilerini yüksek seviyeye çıkarmada etkili olmuştur. Bu sayede öğrenciler okudukları metinleri daha iyi anlamışlar ve daha iyi düzenlenmiş ve uyumlu yazılar yazmışlardır.

Chobklank (2013) GDT modeline dayalı olarak simülasyon kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine etkisini ve öğrencilerin GDT modeline yönelik tutumlarını araştırmıştır. 40 öğrenci ile yürütülen bu çalışma 2012 akademik yılının ilk döneminde İngilizce I dersinde uygulanmıştır. Bu çalışma için GDT modeli kullanılarak ders planları, İngilizce dinleme ve konuşma beceri testi ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutum anketi hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Hua Hin okulundaki 7. sınıfta öğretim gören öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin GDT modeli ile hazırlanan programda önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir. Aynı şekilde, öğrencilerin İngilizce öğretimine yönelik tutumları deney sonrasında öncesine göre yüksek çıkmıştır. Bu da GDT modelinin öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine önemli katkıda bulunduğunu gösterir.

Schranck (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında UbD modeli kullanılarak İngilizce’de dil yeterliliğini geliştirmek için dinleme becerilerine yönelik performans hedefleri incelenmiştir. Delaware Üniversitesi’nde sertifika programına katılan öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinde başarısız olması sonucu Owen kampüsünde bilgisayar destekli öğrenme merkezi kurulmuştur. Araştırmacı bu öğrenme merkezi için hazırlanan dinleme materyallerindeki performans hedeflerini GDT modeline göre tekrar gözden geçirmiştir. Öğrenci ve öğretim üyeleriyle görüşmeler yapmış, ikinci yabancı dil ediniminin dinleme becerileri hakkında alanyazın taraması yapmış ve Delaware Üniversitesi’nde diploma almak için verilen kurslarda ve genel eğitim derslerinde öğrencilerde bulunması beklenen bilgi ve becerileri tespit etmiştir. Araştırmacı araştırmanın sonunda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygun performans hedeflerinin olması gerektiğini, öğrencilerin istedik hedeflere ulaşması için uygun öğrenme yaşantıları ve değerlendirme metotlarının seçilmesi gerektiğini ve iyi eğitilmiş öğretim görevlilerinin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Beatty (2018) bir İngilizce sınıfında anlamlı ev ödevi adlı yaptığı tez çalışmasında alanyazında GDT modeli ile aynı anlamda kullanılan UbD modelini kullanarak öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için ev ödevleri hazırlamış ve uygulamıştır. Okuma becerilerini geliştirmek için hazırlanan ödevde öğrenciler kendi seçtikleri bir romanı okuyacaklar ve kendi kelimelerini kullanarak ana temaları özetleyen bir çocuk kitabı yazacaklardır. Yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanan ödevde öğrenciler aynı temayı kullanarak farklı yazı türlerinde yazılar yazacaklardır. Dinleme becerisini geliştirmek için hazırlanan ödevde, öğrenciler seçtiği politik bir konu hakkında bir yetişkin ile görüşme yapacaklardır. Görüşme sorularını hazırlayacaklar ve görüşmecinin bakış açısını belirten bir makale yazacaklardır. Konuşma ödevinde ise öğrencilere konuşma hazırlama, kendi ödevlerini değerlendirme ve akran geri bildirim hakkında eğitim verilecektir. Araştırmacı her beceriyi geliştirmek için UbD modelini kullanarak hazırladığı ünite planını, ders planlarını ve değerlendirme araçlarını öğrencilere verecektir. Bu araştırmanın sonunda araştırmacı öğrencilere iyi bir program tasarımı hazırlamak için en önemli adımın hedefleri belirlemenin olduğunu ifade etmiştir. İngilizce öğretiminde UbD modelinin kullanılması öğrencilerin hedeflere odaklanmasını sağlamıştır. Bu sayede öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonları artmıştır. Ayrıca, her bir beceri için ayrı ödevin hazırlanması öğrencilerin becerileri ayrı ayrı geliştirmelerine olanaklar sunmuştur.

Llerena (2020) tarafından yapılan çalışmada GDT modelinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde faydaları araştırılmıştır. Araştırmacı, GDT modelinin EFL sınıflarında kullanılması ile ilgili 11 makaleyi incelemiştir. Bu çalışmada nitel yaklaşımdan doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu araştırmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- GDT modeli öğretmenlerin gerçek yaşama dayalı materyaller ve aktiviteler kullanarak öğrencilerin istedik hedeflere ulaşmasını sağlayan sistematik ünite planları hazırlamalarını sağlar.
- GDT modeli sayesinde, öğretmenler pedagojik bilgilerini ve öz-yeterlilik becerilerini geliştirirler.
- GDT modeline dayalı performans ödevleri öğrencilerin problemleri çözmek için akranlarıyla işbirliği içinde çalışmasını sağlar.

- GDT modeli sayesinde, öğrenciler yaratıcılık, problem çözme ve üstbiliş becerilerini geliştirebilirler.

- GDT modeli öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Özetlemek gerekirse, GDT modeli ile yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yapılan alanyazın taraması ile GDT modelinin özellikle yabancı alanyazında yabancı dil eğitiminde yazma ve okuma becerilerinin öğretiminde kullanıldığı belirlenmiştir. GDT modeli temel alınarak geliştirilen program tasarılarından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin faydalandığı görölmüştür.

Sonuç olarak alanyazında yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde yurtdışında GDT modelinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde daha çok öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede kullanıldığını görmekteyiz. Türkiye’de ise yapılan araştırmalarda GDT modelinin öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye yönelik hiç ders programı tasarısına rastlanılmamıştır.

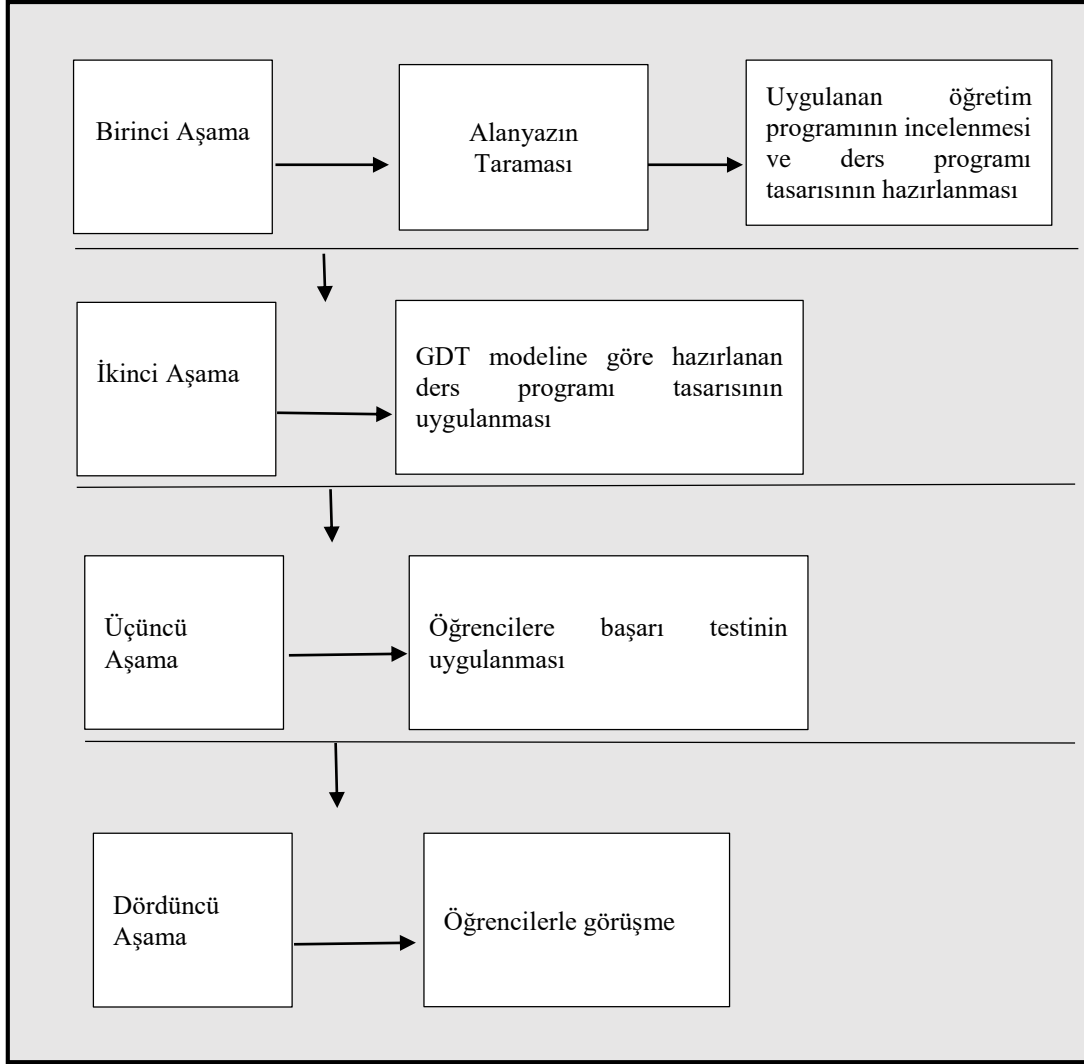
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, GDT modeliyle yapılandırılan İngilizce yazma dersi, deneysel işlem süreci, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

GDT modelinin AYBU YDYO B1 seviyesi öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem Creswell'in (2021, s. 2) ifade ettiği gibi, "araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nitel hem de nicel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin yararlarını kullanarak sonuç çıkarması" amacıyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda, karma desen nitel ve nicel veriler birleştirilerek ve bütünleştirilerek bulguların geçerliliğini ve aktarılabilirliğini sağlamaktadır (Punch, 2005).

Keşfedici sıralı desende araştırmaya önce nitel aşamayla başlanır, daha sonra nicel aşamayla devam edilir. Creswell'e (2021, s. 6) göre bu desenin amacı "soruların bilinmemesi, evrenin yeterince anlaşılmamış olması veya çalışılmamış olması ve alana girişin zor olduğu durumlarda problemi öncelikle nitel yöntemlerle keşfetmektir." Keşfedici sıralı karma desen kapsamında araştırmanın ilk aşamasında alanyazın taraması sonucu materyaller hazırlanmıştır. İkinci ve üçüncü aşamada, nicel verileri toplamak için hazırlanan ders programı tasarısı uygulanmış ve araştırma sonunda da öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Dördüncü aşamada ise, nicel verileri desteklemek amacıyla daha derinlemesine veri toplamaya olanak tanıyan nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın modeli Şekil 3.1.'de gösterilmektedir:



Şekil 3.1. Araştırma modeli

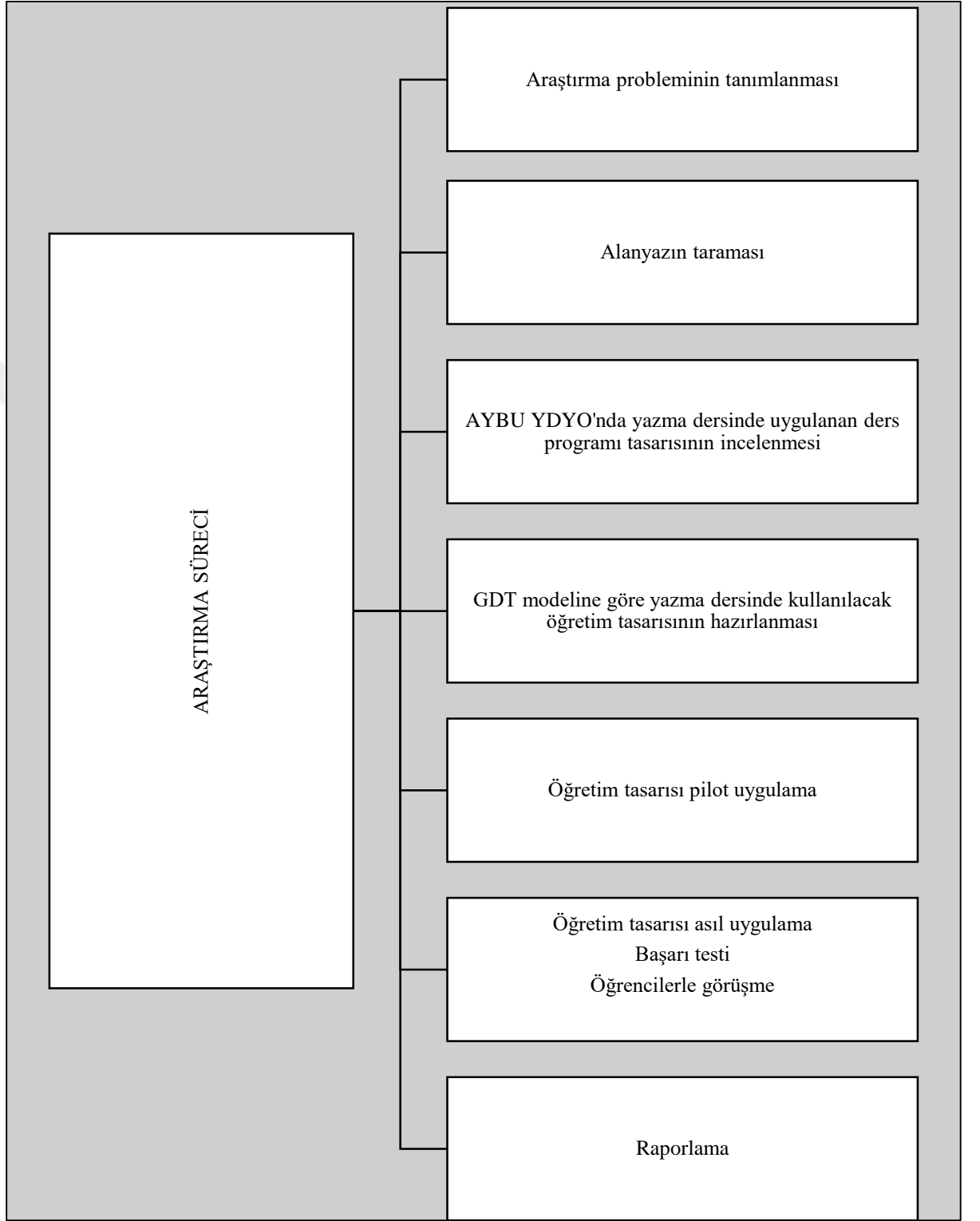
Araştırma 2020-2021 öğretim yılında AYBU YDYO'nda öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. GDT modeline yönelik hem ulusal hem de yabancı alanyazın tarama çalışmaları yapıldıktan sonra, çalışmanın ilk aşamasında AYBU B1 seviyesinde yazma dersinde uygulanan ders programı detaylı biçimde incelenmiştir. Buna ek olarak, yazma derslerinde kullanılan ders kitabının hedefleri ve içeriği programın incelenmesinden elde edilen veriler ışığında eleştirel biçimde karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

Tüm bu incelemeler sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, B1 seviyesinde yazma dersinde öğretilecek paragraf türleri ile ilgili istendik hedefler belirlenmiştir. İstendik hedefler belirlendikten sonra değerlendirme araçlarına karar verilmiştir. En son ise öğrenme

ve öğretme yaşantıları planlanmıştır. Ayrıca, GDT modelinin YDYO öğrencilerinin yazma becerilerine etkisine yönelik geliştirilecek ders programı taslağı 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde pilot uygulamaya hazır olacak şekilde yapılandırılmıştır. Sonrasında ise Wiggins ve McTighe tarafından geliştirilen tasarım standartlarına göre uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılandırılan tüm veri toplama araçları gerekli düzenlemeler yapılarak son biçimlerine kavuşturulmuştur. Ders programı tasarılarının pilot uygulaması 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerle 4 hafta boyunca haftalık 40'ar dakikalık 4 ders saati kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dersler bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi olarak her hafta Perşembe günleri 10:00-13:10 arasında yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak sürece yönelik gerekli düzenlemeler yapılmış ve ders programı tasarısına son şekli verilmiştir.

Covid-19 pandemisi nedeniyle Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 13 Mart 2020 tarihinde alınan karar gereği bütün üniversiteler uzaktan eğitim sistemine geçmiştir. Bu yüzden, araştırma sürecinin tamamı AYBU YDYO'nun Microsoft Teams uygulaması ile anlaşması sonucu uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Uzaktan eğitimle yürütülen sürece özellikle yazma dersinin olduğu günlerde öğrencilerin tam katılımı sağlanmıştır. Her hafta paragraf yazma konuları öğretildikten sonra öğrencilerden öğrendikleri konular ile ilgili bir paragraf yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazdıkları paragrafları AYBU YDYO tarafından kullanılan aybuzem.aybu.edu.tr adresine mail olarak göndermişlerdir.

Araştırmada izlenen aşamalar Şekil 3.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmada izlenen aşamalar

Şekil 3.2.'de araştırma boyunca izlenen aşamalar detaylı bir şekilde görselleştirilmiştir. Bu aşamalar araştırma probleminin tanımlanmasından yazma dersi öğretim tasarısı sürecinin raporlaştırılmasına kadar olan kısmı içermektedir.

3.2. GDT Modeliyle Yapılandırılan İngilizce Yazma Dersi

Bu araştırmada AYBU YDYO B1 seviyesi öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek için Wiggins ve McTighe tarafından geliştirilen GDT modeli tasarım standartları dikkate alınarak 4 tane yazma dersi program tasarısı hazırlanmıştır. Bu süreç üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada istendik sonuçlar belirlenirken, ikinci aşamada kabul edilebilir değerlendirme kanıtları belirlenmiştir. Son aşamada ise öğrenme ve öğretme yaşantıları planlanmıştır.

a. *İstendik sonuçları belirleme aşamasında*, GDT modelinin odak noktasını oluşturan büyük fikir belirlenmiştir. Her hafta uygulanan öğretim tasarımı boyunca büyük fikir sürekli tekrar edilmiştir. Öğrencilerin yazacakları paragraf türlerine göre hedefler yazılmıştır. Öğrencileri düşünmeye sevk eden ve konuları anlamalarını sağlayan temel sorular belirlenmiştir. Öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olacak ve yazma dersinin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak kazanım ve beceri ifadelerine yer verilmiştir. Bu aşamadan sonra ise öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarında kullanmalarını sağlayan transfer hedefleri yazılmıştır.

b. *Kabul edilebilir kanıtları belirleme aşamasında*, öğrencilerin hedeflere ulaşp ulaşmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilere performans ödevleri verilmiştir. Bu performans ödevleri hazırlanırken Wiggins ve McTighe (2005) tarafından oluşturulan GRASPS isimli kısaltmalardan oluşturulan bir araç kullanılmıştır. GRASPS kelimesinin açılımı amaç (goal), rol (role), izleyici (audience), durum (situation), ürün (product) ve standartlardan (standards) oluşmaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler araştırmacı tarafından verilen geri bildirimine göre paragraflarını tekrar yazmışlardır.

c. *Öğrenme ve öğretme yaşantılarını planlama aşamasında* ise GDT modeli ilkeleriyle uyumlu öğretim teknikleri ve etkinlikleri belirlenerek öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Öğretim tasarımı oluşturulurken Wiggins ve McTighe (2005) tarafından oluşturulan WHERETO basamakları dikkate alınmıştır.

3.3. Deneysel İşlem Süreci

Bu araştırmanın nicel boyutunda deneme öncesi modellerden tek grup son test deneysel model işe koşulmuştur. Tek grup son test modeli Karasar (2015, s. 96) tarafından “gelişigüzel seçilmiş bir tek gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişken üzerinde ölçülmesi” olarak tanımlanmaktadır. Dört hafta süren deneysel işlem sonrasında nitel boyutta öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle nicel veriler desteklenmiştir.

3.4. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya AYBU YDYO’da öğrenim gören 17 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Benzeşik örnekleme Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 118) tarafından “küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grup olarak tanımlanırken;” Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018, s. 94) “evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın yapılmasına olanak tanıyan grup olarak” açıklamaktadır. Bu çalışmada da hazırlanan ders programı tasarısında ortak dil yeterliliğine sahip olan öğrenciler seçilmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Nicel veri toplama süreci katılımcıları

Nicel verilerin toplanması amacıyla dönem boyunca GDT modeline dayalı olarak geliştirilen öğretim tasarısı uygulama sürecine, portfolyo değerlendirmelerine ve dönem sonunda başarı testine 17 öğrenci katılmıştır. Katılanların 7’si kadın ve 10’u erkektir.

3.4.2. Nitel veri toplama süreci katılımcıları

Nicel verilerin desteklenmesi ve GDT modelinin YDYO öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla AYBU’de B1 seviyesinde öğrenim gören, görüşmeye gönüllü katılım gösteren 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Microsoft Teams uygulaması kullanılarak çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ait detaylı bilgiler Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilere ait bilgiler.

ÖĞRENCİ	CİNSİYET		HAZIRLIK OKUMA		BÖLÜM
	Kadın	Erkek	İlk Defa	2. Defa	
Ö1		✓	✓		İşletme
Ö2		✓	✓		Metalürji ve Malzeme Mühendisliği
Ö3		✓	✓		İktisat
Ö4	✓		✓		İktisat
Ö5		✓	✓		Tarih
Ö6		✓	✓		Elektrik Elektronik Mühendisliği
Ö7	✓		✓		Metalürji ve Malzeme Mühendisliği
Ö8	✓		✓		Tarih

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, tamamı ilk defa İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören araştırma katılımcılarının 5'i erkek ve 3'ü kadındır. Katılımcıların 1'i İşletme, 2'si Metalürji ve Malzeme Mühendisliği, 2'si İktisat ve 2'si de Tarih bölümü öğrencileridir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ilk aşaması kapsamında AYBU YDYO'da B1 seviyesinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerine ait dersleri hedefler, öğrenme çıktıları, içerik, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın sonraki aşamasında alanyazın taraması yapılarak GDT modeline göre yazma becerilerini geliştirmek için ders programı tasarısı taslağı hazırlanmıştır. Taslak ders programı tasarısı Wiggins ve McTighe tarafından hazırlanan tasarım standartları dikkate alınarak iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve geri bildirimlere göre araştırmacı gerekli düzeltmeleri yapmıştır.

Araştırmanın sonraki aşamasında yazma dersi programı tasarısının pilot uygulaması 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde B1 seviyesinde öğrenim gören 12 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucu öğretim tasarısına son şekli verilmiştir.

Son hali verilen öğretim tasarısı 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde B1 seviyesindeki öğrencilere uygulanmış ve dönem sonunda sınıftaki bütün öğrencilere başarı

testi verilmiştir. Başarı testinden sonra gönüllü katılım gösteren 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında gerek alanyazın taraması ve öğretim tasarımının uygulanması gerekse yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler ışığında GDT modelinin YDYO B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

Yukarıda belirtilen aşamalar dikkate alınarak, araştırma soruları ve bu soruların cevaplandırılması süreci Tablo 3.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 3.2. *Veri toplama süreci*

ARAŞTIRMA SORULARI	VERİ TOPLAMA ARAÇ VE SÜRECİ
1. Geriye Doğru Tasarım modeliyle yapılandırılan İngilizce yazma dersi nasıl olmalıdır?	Alanyazın taraması (Haziran 2020- Ocak 2023) Ders program tasarısı geliştirme (Ağustos 2020)
2. Geriye Doğru Tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri nelerdir?	Uzman görüşü (Eylül 2020) Pilot uygulama (Aralık 2020-Ocak 2021)
3. Geriye Doğru Tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?	Ders program tasarısı uygulama (Mart 2021- Nisan 2021) Başarı testi (Nisan 2021) Görüşme (Öğrenci, Nisan 2021)

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, araştırmanın veri toplama süreci Haziran 2020'de başlamış ve Ocak 2023'e kadar sürmüştür.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yukarıda belirtilen aşamalar takip edilerek hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ders tasarımları ve tasarım değerlendirme rubriği, analitik rubrik, dönem sonu başarı testi ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklindedir. Uygulama öncesinde ve sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının araştırma sürecindeki rolü aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.6.1. Ders tasarımları ve tasarım değerlendirme rubriği

Wiggins ve McTighe (2005) öğretmenlerin istedik hedeflere ulaşmak için programı ve öğrenme yaşantılarını hazırlayan ve düzenleyen tasarımcılar olduğunu ifade etmiştir. Bu

bağlamda, araştırmacı üniversite öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Wiggins ve McTighe'in geliştirdiği GDT modeli tasarım standartlarını dikkate alarak 4 tane yazma dersi program tasarısı hazırlamıştır. Bu tasarımların içeriği hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve GDT modeli şablonu dikkate alınmıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu yazma dersi program tasarısı üniversitede çalışan 2 öğretim görevlisi tarafından tasarım değerlendirme rubriği (bak. s. 44-45) kullanılarak değerlendirilmiştir. Wiggins ve McTighe'a (2005) göre tasarım değerlendirme rubriği tasarımın ne kadar nitelikli olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılır. Ayrıca, bu rubrikler "araştırmacıya program tasarısının güçlü yönlerini doğrulamasında ve iyileştirilmesi gereken yönleri ortaya çıkarmasında yol gösterir (Wiggins ve McTighe, 2005, s. 27)." Bu sayede, araştırmacılar hazırlanan öğretim tasarımında öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olur. Bu araştırmada kullanılan tasarım değerlendirme rubriği araştırmanın ikinci sorusunu cevaplandırmak için hazırlanan yazma dersi programını değerlendirmek için kullanılmıştır. Wiggins ve McTighe tarafından oluşturulan tasarım değerlendirme rubriği iki farklı öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Tasarım değerlendirme rubriği 15 maddeden oluşmaktadır. Birinci aşamada 7, ikinci aşamada 4, üçüncü aşamada 3 madde bulunmaktadır. Ayrıca, tasarımın üç aşamasının birbiriyle uyumlu olup olmadığını değerlendirmek için de 2 madde mevcuttur.

3.6.2. Analitik rubrik

Araştırma boyunca performansa dayalı değerlendirme kapsamında portfolyo değerlendirmesi kullanılmıştır. Paulson, Paulson ve Meyer (1991) portfolyoyu öğrencilerin gelişimini, başarısını ve performansını yansıtan öğrenci çalışmalarının tümü olarak tanımlarken, Güngör (2005, s. 17) "belirli amaçlara göre öğrencilerin eğitim alanındaki çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını gösteren çalışmaların tümü" olarak açıklamaktadır. Araştırma kapsamında, öğrenciler aşağıda belirtilen dört paragraf konusu hakkında paragraf yazmışlardır.

- Öğrencilerin ideal meslekleri hakkında yazdıkları bir paragraf
- Öğrencilerin sevdikleri kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafi

- Öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirten bir paragraf
- Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay ile ilgili yazdıkları bir paragraf

Yukarıdaki paragraflar değerlendirilirken AYBU YDYO tarafından kullanılan analitik rubrik kullanılmıştır. Wiggins ve McTighe'a (1999, s. 161) göre rubrik "bir ürünü veya performansı değerlendirmek için kullanılan bir araçtır ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalıdır." Wiggins ve McTighe (1999, s. 162) rubriklerin "öğretmenlere öğrencilerin ne kadar anladığını değerlendirmek için bir kriter, öğretmenler arasında tutarlı değerlendirme yapabilmek için de bir araç olduğunu" belirtmiştir. Ayrıca, rubrikler öğrencilere net, anlaşılır performans hedefleri, neyin önemli olduğuna dair beklentiler ve kendi çalışmalarını geliştirmek ve değerlendirmek için de belirli kriterler hakkında bilgi verir. Alanyazında bütünsel ve analitik olmak üzere iki rubrik çeşidi mevcuttur. Wiggins ve McTighe (1999, s. 273) analitik rubriği "öğrencilerin ürünlerini ve performanslarını değerlendirmek için farklı kriterleri içeren rubrik" olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada içerik, organizasyon, dil çeşitliliği ve dilin doğru kullanımı kriterlerinin yer aldığı analitik rubrik kullanılmıştır. Her bir kriter 5 puan üzerinden değerlendirilen analitik puanlama rubriği toplamda 20 puandır. Analitik rubriğin ilk kriteri olan içerikte öğrencilerden beklenen öğrencilerin verilen konular ile ilgili fikirleri bulması ve konuya ilişkin alakasız bilgileri yazmamasıdır. İkinci kriter olan organizasyonda öğrencilerin tüm fikirleri mantıksal bir sırayla sunması, cümlelerin hepsini bağlaçlar ve referans sözcükleri kullanarak açık bir şekilde ifade etmesi gerekir. Dil çeşitliliği kriterinde öğrenciler seviyeye uygun farklı dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri kullanmalıdır. Dilin doğru kullanımı kriterinde ise öğrencilerden beklenen onların dil bilgisi yapılarını ve kelime bilgisini doğru bir şekilde kullanmasıdır. Analitik rubriğe EK-1'de yer verilmiştir.

3.6.3. Başarı testi

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri de araştırmacı tarafından hazırlanarak dönem sonunda katılımcılara uygulanan başarı testidir. Başarı testi dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin verilen bir paragrafta konu dışı kalan cümleyi bulması istenmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin verilen cümleleri anlamlı olacak şekilde

sıraya koyarak paragraf oluşturmaları gerekmektedir. Üçüncü bölümde öğrencilerin verilen bir paragrafı kutuda yer alan bağlaçlar ile doldurması beklenmektedir. Son bölümde ise dört tane konu verilerek öğrencilerin bunlardan birini seçmesi, anlamlı ve iyi düzenlenmiş 150 kelimedenden oluşan bir paragraf yazmaları istenmiştir. Dört bölümden oluşan başarı testi 45 puan üzerinden notlandırılmıştır.

Başarı testi geliştirilme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının önemi dikkate alınarak süreç yürütülmüştür. Başarı testi geliştirildikten sonra Wiggins ve McTighe tarafından geliştirilen kriterler temel alınarak iki öğretim görevlisi tarafından uzman görüşü alınmıştır. Başarı testi için kullanılan kriterler Tablo 3.3'te açıklanmıştır.

Tablo 3.3. Başarı testi değerlendirme kriterleri (Wiggins ve McTighe, 1999, s. 91)

	ÇOK OLASI	BİRAZ	PEK OLASI	DEĞİL
1. Bir öğrencinin değerlendirmede başarılı olma olasılığı				
Derste öğrenilen konuları çok az veya hiç anlamadan doğru hatırlama ile akıllı tahminler yaparak ne kadardır?				
Derste öğrenilenleri sınırlı anlama ile çok çalışma ve coşkuyla çaba sarf ederek ne kadardır?				
Sınırlı anlama ile güzel bir ürün veya ilgi çekici, anlaşılır bir performans ortaya koyarak ne kadardır?				
2. Bir öğrencinin değerlendirmede başarısız olma olasılığı				
Fikirleri iyi bir şekilde anlarken bu özel görevin gerekliliklerini karşılamadan ne kadardır?				
İstendik hedefe ulaşmak için çok önemli olmayan becerilerde yetenekli olmadan ne kadardır?				
'Çok Olası' değerlendirmenin hedeflerle uyumlu olmadığı anlamına gelir.				

3.6.4. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler

Görüşme Patton (1987, s. 111, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 127) tarafından “benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması olarak” tanımlanmaktadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2018, s. 158) ise görüşmeyi “en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci” olarak açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, görüşmenin amacı araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların farklı kişiler aracılığıyla detaylı bir şekilde ele alınmasıdır. Bu çalışmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Ekiz'e (2020) göre yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı fakat görüşme boyunca esnek bir şekilde soruların yeniden düzenlenmesine imkân veren bir tekniktir. Öğrencilerle yapılan

yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın taramasında elde edilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Geliştirilen form uzman görüşü için iki uzman tarafından incelenmiş ve onlardan sağlanan geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü için geri bildirim veren uzmanların ikisi de doktora düzeyinde eğitime sahiptir ve uzmanlardan biri doktor öğretim üyesi diğeri ise doktor öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Sekiz tema ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-2’de verilmiştir.

Öğrencilerle görüşmeler çevrimiçi olarak yapılmıştır. Katılımcılardan onam formu Microsoft Teams üzerinden yapılan görüşmelerin başında sözlü olarak alınmıştır. Yapılan görüşmelerin tamamının ses kaydı yine Microsoft Teams uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıt verileri araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Ayrıca, AYBU YDYO’nda çalışan iki öğretim görevlisine ses kayıtları ve transkriptler verilmiş, ses kayıtları ile transkriptlerin örtüşüp örtüşmediğini kontrol etmeleri istenmiştir.

Görüşmelerin organize edilmesi için telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve Whatsapp uygulamasından yararlanılmıştır. Katılımcılar gönüllü olarak görüşmelere katılmış ve GDT modeli uygulanarak hazırlanan ders programı hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecine ilişkin bilgiler Tablo 3.4’te verilmiştir:

Tablo 3.4. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeye ait bilgiler.

KATILIMCI KODU	GÖRÜŞME TARİHİ	GÖRÜŞME SÜRESİ (DAKİKA)
Ö1	15.04.2021	9,30
Ö2	13.04.2021	6,27
Ö3	13.04.2021	6,19
Ö4	15.04.2021	6,04
Ö5	21.04.2021	9,31
Ö6	15.04.2021	6,46
Ö7	11.04.2021	6,33
Ö8	11.04.2021	11,10

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, gönüllü öğrencilerle belirtilen tarihlerde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin en uzun süreli olanı 11,10 dakika, en kısa süreli olanı ise 6,04 dakika sürmüştür. Görüşmeler Covid-19 pandemisi nedeniyle Microsoft Teams uygulaması

kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar araştırma etiği gereği bulgular bölümünde Ö1, Ö2 gibi kısaltmalar kullanılarak verilmiştir.

3.6.5. Araştırmacı notları

Araştırma kapsamında geliştirilen GDT modelinin YDYO B1 seviyesi öğrencilerinin yazma becerisine etkisine yönelik ders programı tasarısının hem pilot uygulamasında hem de asıl uygulamada araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Phillippi ve Lauderdale (2017) araştırmacı notlarını araştırmacının olay sırasında katılımcılarla iletişimi ve göz temasını sürdürürken küçük, anahtar kelimeleri yazarak not alması olarak açıklamaktadır. Ders sırasında tutulan bu kısa notların dersten hemen sonra oluşturulması son derece önemlidir çünkü araştırmacının ders ile ilgili bilgileri çok tazedir. Bu notlar araştırmacının önemli hususları hatırlamasını sağlar. Ayrıca, Hinds, Vogel ve Clarke-Steffen'a (1997) göre araştırmacı notları daha sonraki bir tarihte diğer araştırmacıların metasentez yapması için veri sağlamasına yardımcı olur. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler araştırmacının ders programı taslağını şekillendirmesi ve geliştirmesi boyunca kullanılmıştır.

Aşağıda pilot uygulama sürecinde oluşturulmuş araştırmacı notu örneği verilmiştir.

Pilot uygulama 2. Hafta (17 Aralık 2020 Perşembe, Saat: 10.00)

Öğrenciler ilk defa GDT modeli ile karşılaşmıştı. GDT modeli hakkında kuramsal bilgi vermem biraz sıkıcıydı ve yazma dersi öğrencilerin genellikle en çok zorlandığı beceri olduğu için öğrenciler ilk başta biraz motivasyonsuzdu ama konunun youtuberlar hakkında olması ve popüler youtuberlar hakkında konuşmamız onları biraz heyecanlandırdı. Öğrencilere konu cümlesi, açıklayıcı cümle veya sonuç cümlesi nedir diye sormam onların paragrafın öğelerini anlamasına yardımcı oldu. Genelde derste hâkim dil İngilizceydi fakat paragrafın öğelerinde Türkçe ile karşılaştırma yapmam onların daha iyi anlamasını sağladı. Ders sürekli olarak yazma becerisi üzerine olduğu için genelde dört veya beş öğrenci aktif olarak derse katıldı. Böyle olmasında derslerin çevrimiçi olarak yapılması da önemli bir rol oynadı. Hazırlanan öğretim tasarımının zamanında bitirilmesinde biraz zorluk yaşadım çünkü amaç öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek olduğu için öğrenciler sadece fikir üretmede değil aynı zamanda doğru dilbilgisi ve kelime bilgisini kullanmada da zorluk yaşadılar. İleriki haftalarda onları dilbilgisi ve kelime bilgisini hakkında da yönlendirmem gerekecek.

3.7. Veri Analizi

Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılarak yapılan araştırmada nicel ve nitel veriler farklı analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın yürütülüş sırası dikkate alındığında önce nicel veriler analiz edilmiş daha sonra da nitel verilerin analizi yapılmıştır.

3.7.1. Nicel veri analizi

Araştırmanın nicel boyutunda deney grubu oluşturularak GDT modelinin YDYO B1 seviyesi öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı öğrencilere araştırma boyunca dört paragraf çeşidini anlatmıştır ve öğrencilerden dört farklı konuda paragraf yazmalarını istemiştir. Araştırma boyunca yazılan paragraflar araştırmacı tarafından analitik rubrik dikkate alınarak iki defa gözden geçirilmiştir. Paragraflar ilk defa gözden geçirildiğinde öğrencilere yaptıkları hatalar hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrenciler analitik rubriği ve araştırmacının geri bildirimlerini dikkate alarak yazdıkları taslakları düzeltmişlerdir. Araştırmacı yazılan paragrafları ikinci defa gözden geçirdiğinde notlandırmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda araştırma sonunda bir başarı testi uygulanmıştır. Hazırlanan başarı testi iki farklı uzman tarafından Wiggins ve McTighe tarafından hazırlanan başarı testi değerlendirme rubriği dikkate alınarak incelenmiştir. Uzmanların verdiği geri bildirimlere göre başarı testine son hali verilmiş ve başarı testi Microsoft Teams uygulaması kullanılarak çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Başarı testinde öğrencilerin yazdıkları paragraflar araştırmacı ve bir öğretim görevlisi tarafından analitik rubrik dikkate alınarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve öğretim görevlisinin verdikleri puanların ortalaması alınarak öğrencilerin notları hesaplanmıştır.

3.7.2. Nitel veri analizi

Araştırmanın nitel boyutunda veri analizi öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı notlarından elde edilen verilerin farklı analiz teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 240) içerik analizini “verilerin kavramsallaştırılması ve temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması” olarak tanımlarken, Sözer ve Aydın (2020, s. 268) “verilerin her detayının irdelendiği bir kodlama süreci sonucunda tümevarımsal olarak ulaşılan temalar yoluyla bulguların ortaya çıkarılması” olarak açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, araştırmacı temaları oluşturduktan sonra kategorilere ayırır ve bulguları anlamlı bir şekilde yorumlar. Bu sayede, araştırmacı transkript edilen görüşmelerdeki verileri derinlemesine analiz ederek verileri anlamlandırır.

Burnard, Jill, Stewart, Treasure ve Chadwick (2008) nitel araştırmada verilerin analizinde tümevarım ve tündengelem analiz yaklaşımlarının olduğunu ifade etmiştir. Araştırma kapsamında hem tümevarımcı hem de tündengelemci analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 250) tarafından “kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma işlemi” olarak tanımlanır.

Burnard ve diğerleri (2008) tümevarımcı analiz yaklaşımında araştırmacının dört adımı takip ederek verileri analiz etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu adımlar ham verilerin transkript edilmesi ve küçük notların alınması, kategorilerin oluşturulması, benzer kategorilerin oluşturulması ve kategoriler içindeki konu dışı verilerin azaltılarak kategorilerin iyileştirilmesidir. Bütün bu aşamalar dikkate alınarak, yarı yapılandırılmış görüşmede elde edilen verilerin analizi aşağıdaki adımlar takip edilerek yapılmıştır.

1. Görüşme verilerinin transkript edilmesi ve düzenlenmesi
2. Metinlerdeki kategorilerin oluşturulması
3. Benzer kategorilerin bir araya toplanması
- 4, Konu dışı verilerin atılması
5. Elde edilen veriler dikkate alınarak GDT modeline yönelik görüşlere ait bilgilere ulaşılması

Tündengelem veri analizinde ise elde edilen veriler daha önceden hazırlanmış sorular ve alt sorulardan yola çıkılarak belirlenmiş temalara göre özetlenir. Yıldırım ve Şimşek (2021) tündengelemci analiz yaklaşımında araştırmacının dört adımı dikkate alarak verileri analiz etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu adımlar analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Analiz için

çerçeve oluşturma araştırmacının sorulardan yola çıkarak veri analizi için temaları oluşturmasını gerektirir. İkinci aşamada ise araştırmacı oluşturulan tema listesine göre verileri kodlar. Üçüncü aşamada araştırmacı kodlanan verileri doğrudan alıntılar yaparak verileri destekler. En son aşama ise araştırmacının çıkardığı temaları birbiriyle ilişkilendirmesini ve bulguları yorumlamasını içerir. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Alanyazın taraması sonucu soruların hazırlanması ve temaların oluşturulması
2. Metinde oluşturulan temaların kodlanması
3. Kodlanan temaların doğrudan alıntılarla desteklenmesi
4. Alıntılarla desteklenen temalar dikkate alınarak GDT modeline yönelik görüşlere ait bilgilere ulaşılması

Araştırmacı elde etmiş olduğu verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için çeşitleme metodundan yararlanmıştır. Çeşitleme Bryman (2004) tarafından araştırmacının elde ettiği verilerin güvenilirliğini arttırması için araştırmada birden fazla metodu kullanması olarak tanımlanmaktadır. Denzin'e (1970) göre veri kaynaklı, uzman, teori ve yöntem çeşitleme olmak üzere dört farklı çeşitleme türü vardır. Veri kaynaklı çeşitleme araştırmada elde edilen verilerin doğruluğunu ispatlamak için birden fazla veri kaynağının kullanılmasıdır. Uzman çeşitleme verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer alması olarak tanımlanır. Teori çeşitleme aynı çalışmada bulguların desteklenmesi amacıyla birden fazla teorinin kullanılmasıdır. Yöntem çeşitleme ise aynı araştırmada birden fazla yöntemin kullanılması olarak açıklanır.

Veri kaynaklı çeşitleme açısından, araştırmacı dönem boyunca öğrencilere dört farklı konuda paragraflar yazdırmıştır ve dönemin sonunda bir başarı testi uygulamıştır. Ayrıca, gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Araştırmacı elde ettiği verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla görüşmelerin kayıtlarını tekrar gözden geçirmiş ve iki farklı kişiden uzman görüşü almıştır. Ortaya çıkan farklılıklar uzmanlar tarafından tartışılarak son tema ve kodlara ulaşılmıştır. Araştırma boyunca farklı veri kaynakları kullanılarak araştırmada çeşitlilik sağlanmıştır.

Uzman çeşitleme açısından, araştırmada uygulanan GDT modeline yönelik ders programı tasarımları iki farklı uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlar araştırmanın modeli hakkında detaylı bilgiye sahip öğretim görevlileridir. Uzman incelemesi kapsamında

araştırmanın deseni, veri toplama araçları, ders tasarımları bu iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri sonucu tasarımlara son hali verilmiş ve uygulanmıştır.

Yöntem çeşitleme açısından, araştırmacı bu çalışmada karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Mevcut araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı öğrencileri hem dönem boyunca hem de dönem sonunda değerlendirmiştir. Nitel araştırma boyutunda ise öğrencilerle görüşmeler yapmış ve yapılan görüşmeler transkript edilerek temalara ulaşılmıştır. Araştırma boyunca farklı metotlar kullanılarak araştırmada çeşitlilik sağlanmıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırmayı yaptığı AYBU YDYO'nda 11 yıldır öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı kurumda uzun yıllar ölçme ve değerlendirme biriminde çalışmıştır. Bu süreçte yapmış olduğu gözlemler öğrencilerin İngilizce'yi yeterli ve akıcı bir şekilde kullanabilmeleri için üretken becerilerden yazma becerisinde de başarılı olması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının rolü veri toplama işidir. Araştırmacı, uygulama süresince ders programı tasarımlarının hazırlanması, programın pilot ve asıl uygulamalarının yapılması, uygulamaların değerlendirilmesi, başarı testinin uygulanması, öğrencilerle görüşülmesi sürecinde aktif rol oynamıştır. Araştırma süreci boyunca öğrencilerle sağlıklı bir şekilde iletişimi sürdürmüş ve öğrencilere her konuda destek olmuştur. Ayrıca, toplanan verilerin analizinde de araştırmacı titizlikle çalışarak araştırmanın alanyazına katkıda bulunmasına yardımcı olmuştur.

3.9. Araştırma Etiği

Araştırmacı, araştırma boyunca ders programı tasarımının uygulanması ve görüşme gibi veri toplama araçlarından yararlanırken etik kurallara uymuştur. Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan çalışma izni alınmıştır. Etik kurul kararına ilişkin belge EK-3'te yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacı araştırmaya başlamadan önce araştırma hakkında katılımcıları

bilgilendirmiştir. Gönüllü katılım formu katılımcılara gönderilmiş ve e-posta aracılığıyla katılımcılardan gönüllü katılım formları alınmıştır. Gönüllü katılım formu EK-4’de yer almaktadır. Görüşme için ise gönüllü katılım Microsoft Teams uygulaması aracılığıyla sözlü olarak katılımcılardan alınmıştır.

Araştırma boyunca toplanan veriler ve katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Bu bilgiler sadece gerekli durumlarda araştırmacı tarafından tez danışmanı ile paylaşılmıştır.

3.10. Araştırmanın İnanırcılığı ve Tutarlılığı

Araştırmanın inanırcılığı araştırma sürecinin çalışmayı okuyan diğer kişiler tarafından da inanırcı bulunması olarak tanımlanabilir. Bunun için araştırma sürecinin her aşamasının açık, net ve anlaşılır bir dille betimsel olarak raporlanması anlatılanların kendi içinde tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Araştırmalarda inanırcılığı sağlamak üzere üçgenleme (çeşitleme), katılımcı teyidi, veri toplama sürecine yeterli katılım, uzman incelemesi ve araştırmacının konumu gibi stratejilere başvurulabilir (Lincoln ve Guba, 1985, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.290). Bu araştırmada inanırcılığı sağlamak üzere farklı yöntemler kullanılarak yöntemsel çeşitleme yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacı betimsel bir anlatım ile araştırma sürecindeki rolünü açıklamış ayrıca veri toplama sürecinde veri toplama araçlarının geliştirilmesinden başlayarak elde edilen verilerin analiz süreci ve raporlaştırılmasına kadar rol alarak yeterli katılım sağladığını ortaya koymuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizi sürecinde de uzman kişilerden destek alınarak uzman incelemesinden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda genellenebilirlik yerine aktarılabilirlik söz konusudur. Nitel araştırmada sınırlı katılımcı sayısı ile çalışıldığından, bulgular elde edildiği bağlam gibi farklı değişkenlere bağlı olarak yorumlanır ve bu da genelleme yapmayı engeller. Bu yüzden tüm ham veriler okuyucu yorumuna olduğu gibi sunulur. “Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme aktarılabilirliği sağlayan iki yöntemdir (Erlandson ve diğerleri, 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 294).” Araştırmacı süreçte elde ettiği verileri kendi görüşlerini ve düşüncelerini katmadan ham haliyle okuyucuya betimlemiştir. Buna ek olarak, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yolla araştırmacı bulguların transferini ayrıntılı betimlemeyle tüm

araştırma sürecini detaylı biçimde anlatarak ve katılımcılarını tanıtarak okuyucuya bırakmıştır.

“Tutarlılık ve teyit edilebilirlik ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Erlandson ve diğerleri, 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 295).” Bu bağlamda araştırma sürecinin dışarıdan bir gözle teyit edilmesi önemlidir. Araştırmada danışan, danışman ve fikirleri alınan uzmanlar süreci senkronize biçimde yürüterek araştırmanın tutarlılığı ve teyit edilebilirliğini sağlamışlardır. Ayrıca araştırmacı bulguları katılımcıların doğru alıntıları ile destekleyerek elde edilen temaları rnekleleriyle ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmacı veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analizi süreçlerinde uzmanlardan yardım almıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı GDT modelinin AYBU YDYO B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, geliştirilen ders programı tasarısına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Portfolyoya Dayalı GDT Modeli Ders Tasarımları Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi

Araştırmanın ikinci sorusu ‘Geriye doğru tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri nelerdir?’ sorusudur. Belirtilen araştırma sorusu için öğrencilerin portfolyo değerlendirmesinde yazdıkları dört farklı paragraf rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiştir ve paragrafların değerlendirilmesinde analitik puanlama rubriği kullanılmıştır. Analitik puanlama rubriği içerik, organizasyon, dil çeşitliliği ve dilin doğru kullanımı kriterlerini içermektedir. Her bir kriter 5 puan üzerinden değerlendirilen analitik puanlama rubriği toplamda 20 puandır. Her bir paragrafta ilişkin puanlamalar aşağıda ayrı tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin ideal meslekleri hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	TOPLAM
Ö1	5	5	5	5	20
Ö2	4	4	4	4	16
Ö3	5	5	5	4	19
Ö4	5	4	5	4	18
Ö5	3	4	4	3	14
Ö6	4	5	5	5	19
Ö7	4	4	5	4	17
Ö8	5	5	5	4	19
Ö9	4	4	5	4	17
Ö10	4	4	5	4	17
Ö11	4	4	4	3	15
Ö12	3	4	4	4	15
Ö13	3	4	4	4	15
Ö14	4	4	4	4	16
Ö15	5	5	5	5	20
Ö16	5	5	5	4	19
Ö17	5	5	5	4	19
ORTALAMA	4,24	4,41	4,65	4,06	17,35

Tablo 4.1.'de her öğrencinin içerik, organizasyon, dil çeşitliliği ve dilin doğru kullanımından elde ettiği puanlar, bu boyutlara ilişkin ortalama puanlar ve sınıfın genel ortalaması yer almaktadır. GDT modeline göre hazırlanan birinci tasarım Ek-5'te yer almaktadır.

Öğrencilerin yazdığı birinci paragraf değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik ortalaması 4,24 organizasyon ortalaması 4,41 dil çeşitliliği ortalaması 4,65 ve dilin doğru kullanımı ortalaması ise 4,06 olmuştur. Öğrencilerin genel ortalamasına bakıldığında ise ortalamanın 17,35 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazdıkları paragrafları değerlendirmek için kullanılan analitik puanlama rubriği toplamda 20 puan üzerinden ölçme yapmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin genel ortalamasının 17,35 olması onların yazdıkları paragrafta yüksek puan aldığını göstermektedir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafından elde ettiği puanlar

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
Ö1	5	5	5	4	19
Ö2	4	5	4	4	17
Ö3	4	5	5	4	18
Ö4	5	5	5	5	20
Ö5	4	5	5	4	18
Ö6	4	5	5	4	18
Ö7	5	5	5	4	19
Ö8	5	5	5	5	20
Ö9	4	4	4	4	16
Ö10	4	4	4	4	16
Ö11	4	4	5	4	17
Ö12	4	4	4	4	16
Ö13	5	5	5	5	20
Ö14	4	4	4	4	16
Ö15	5	5	5	5	20
Ö16	5	5	5	5	20
Ö17	5	5	5	4	19
ORTALAMA	4,47	4,71	4,71	4,29	18,18

Tablo 4.2.'de öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafından elde ettiği puanlar yer almaktadır. GDT modeline göre hazırlanan ikinci tasarım Ek-6'da yer almaktadır. Öğrencilerin yazdığı ikinci paragraf değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik ortalaması 4,47 organizasyon ortalaması 4,71 dil

çeşitliliği ortalaması 4,71 ve dilin doğru kullanımı ortalaması ise 4,29 olmuştur. Öğrencilerin genel ortalamasına bakıldığında ise ortalamanın 18,18 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirttikleri paragraftan elde ettiği puanlar

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
Ö1	5	5	5	4	19
Ö2	5	4	4	4	17
Ö3	5	4	5	4	18
Ö4	5	5	5	5	20
Ö5	4	3	4	3	14
Ö6	5	5	5	5	20
Ö7	5	5	5	4	19
Ö8	5	5	5	5	20
Ö9	4	4	4	4	16
Ö10	3	4	4	3	14
Ö11	4	4	4	3	15
Ö12	5	5	5	5	20
Ö13	5	5	5	4	19
Ö14	5	5	5	4	19
Ö15	5	5	5	5	20
Ö16	4	5	5	5	19
Ö17	5	5	5	5	20
ORTALAMA	4,65	4,59	4,71	4,24	18,18

Tablo 4.3.'te öğrencilerin belirli bir konuda görüşlerini belirttikleri paragraftan elde ettiği puanlar yer almaktadır. GDT modeline göre hazırlanan üçüncü tasarım Ek-7'de yer almaktadır. Öğrencilerin yazdığı üçüncü paragraf değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik ortalamasının 4,65 organizasyon ortalamasının 4,59 dil çeşitliliği ortalamasının 4,71 ve dilin doğru kullanımı ortalamasının 4,24 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel ortalaması ise 18,18'dir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
Ö1	5	5	5	5	20
Ö2	5	4	4	3	16
Ö3	3	4	4	3	14
Ö4	5	5	5	5	20
Ö5	4	5	4	3	16
Ö6	5	5	5	5	20
Ö7	5	5	5	5	20

Tablo 4.4. (Devam) *Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar*

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
Ö8	5	5	5	5	20
Ö9	5	5	5	5	20
Ö10	5	4	5	5	19
Ö11	5	5	5	5	20
Ö12	5	4	5	4	18
Ö13	5	5	5	4	19
Ö14	4	5	5	4	18
Ö15	5	5	5	5	20
Ö16	5	5	5	5	20
Ö17	5	5	5	5	20
ORTALAMA	4,76	4,76	4,82	4,47	18,82

Tablo 4.4.'te öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar yer almaktadır. GDT modeline göre hazırlanan dördüncü tasarım Ek-8'de yer almaktadır. Öğrencilerin paragrafı değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik ortalamasının 4,76 organizasyon ortalamasının 4,76 dil çeşitliliği ortalamasının 4,82 ve dilin doğru kullanımı ortalamasının 4,47 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel ortalaması ise 18,82'dir.

Tablo 4.5. *Öğrencilerin bütün portfolyo ödevlerinden elde ettiği puanların ortalaması*

Tablo Adı	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
1. PARAGRAF	4,24	4,41	4,65	4,06	17,35
2. PARAGRAF	4,47	4,71	4,71	4,29	18,18
3. PARAGRAF	4,65	4,59	4,71	4,24	18,18
4. PARAGRAF	4,76	4,76	4,82	4,47	18,82

Tablo 4.5.'te öğrencilerin bütün portfolyo ödevlerinden elde ettiği puanların ortalaması yer almaktadır. Öğrencilerin yazdıkları paragraflar değerlendirildiğinde içerik ortalamasının sırasıyla 4,24, 4,47, 4,65 ve 4,76 olduğu görülmektedir. Organizasyon ortalaması ise sırasıyla 4,41, 4,71, 4,59 ve 4,76'dır. Dil çeşitliliği ortalaması ise 4,65, 4,71, 4,71 ve 4,82'dir. Dilin doğru kullanımı ortalamalarının 4,06, 4,29, 4,24 ve 4,47 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin paragraf ortalamalarının ise 17,35, 18,18, 18,18 ve 18,82 olduğu görülmektedir.

GDT modeline göre hazırlanan dört öğretim tasarımının uygulanması öğrencilerin GDT modelinin özünü ve kavramlarını anladıkları bir süreç olmuştur. Her öğrencinin GDT modelini ilk defa duymasına ve modelin üç aşamasını dikkate alarak paragraflar yazmasına

rağmen sürecin başından sonuna kadar aldıkları notlar değerlendirildiğinde artıştan söz etmek mümkündür. Bu da GDT modelinin öğrencilerin İngilizce’de yazma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Başarı Testinden Elde Ettiği Puanlar ve Başarı Testinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi

Araştırmanın ikinci sorusu ‘Geriye doğru tasarım modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Belirtilen araştırma sorusu için öğrencilere dönem sonunda uygulanan başarı testine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin başarı testinden elde ettiği puanlar

KODLAMA	PART 1	PART 2	PART 3	PART 4	TOPLAM
Ö1	2	0	18	19	39
Ö2	2	5	18	14	39
Ö3	2	5	12	19	38
Ö4	2	5	18	18	43
Ö5	2	0	18	13	33
Ö6	2	5	18	17,5	42,5
Ö7	2	5	15	18	40
Ö8	2	5	18	17,5	42,5
Ö9	2	0	12	13	27
Ö10	0	0	12	17	29
Ö11	2	0	18	18	38
Ö12	2	5	18	16,5	41,5
Ö13	2	0	18	14,5	34,5
Ö14	2	5	18	18	43
Ö15	2	0	18	17,5	37,5
Ö16	2	5	18	11,5	36,5
ORTALAMA	1,87	2,81	16,69	16,38	37,75

Tablo 4.6.’da öğrencilerin başarı testinden elde ettiği toplam puanları yer almaktadır. Araştırma sonunda uygulanan sınav dört bölümden oluşmaktadır. Sınavın birinci bölümü 2 puan, ikinci bölümü 5 puan, üçüncü bölümü 18 puan ve son bölümü de 20 puan üzerindedir. Sınavın toplam puanı 45’tir. Öğrencilerin paragrafı değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilk bölüm ortalamasının 1,87 ikinci bölüm ortalamasının 2,81 üçüncü bölüm ortalamasının

16,69 ve dördüncü bölüm ortalamasının ise 16,38 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin toplam puan ortalaması ise 37,75'tir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin B1 seviyesinde yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar

Kodlama	İçerik	Organizasyon	Dil Çeşitliliği	Dilin Doğru Kullanımı	Toplam
Ö1	5	4,5	5	4,5	19
Ö2	3,5	4	3,5	3	14
Ö3	5	5	5	4	19
Ö4	5	5	4	4	18
Ö5	3	3	3,5	3,5	13
Ö6	5	5	4	3,5	17,5
Ö7	5	5	4	4	18
Ö8	4,5	5	4,5	3,5	17,5
Ö9	3,5	3	3,5	3	13
Ö10	5	4,5	4	3,5	17
Ö11	5	4,5	4,5	4	18
Ö12	5	4,5	4	3	16,5
Ö13	4	4	3,5	3	14,5
Ö14	5	5	4	4	18
Ö15	5	4,5	4,5	3,5	17,5
Ö16	3	3	3	2,5	11,5
ORTALAMA	4,47	4,34	4,03	3,53	16,38

Tablo 4.7.'de öğrencilerin B1 seviyesinde başarı testinin dördüncü bölümünde yazdıkları paragraftan elde ettiği puanlar yer almaktadır. Öğrencilerin paragrafı değerlendirildiğinde, öğrencilerin içerik ortalamasının 4,47 organizasyon ortalamasının 4,34 dil çeşitliliği ortalamasının 4,03 ve dilin doğru kullanımı ortalamasının 3,53 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel ortalaması ise 16,38'dir.

4.3. GDT Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine

Yönelik Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu 'GDT modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?' sorusudur. Çalışma kapsamında 8 gönüllü öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler önce yazıya dökülmüş sonra da elde edilen transkriptler içerik analizine tabi tutulmuştur.

GDT modeli tasarım uygulamaları sonucunda öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler dört ana tema altında toplanmaktadır. Bu temalar yabancı dil öğrenmeye ilişkin düşünceler, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu

boyutlar, yabancı dil öğrenme sürecinde zor bulunan boyutlar ve GDT modeline yönelik görüşlerdir. Aşağıdaki tablolarda ulaşılan ana temalar altında yer alan alt temalara en sık belirtilenden en az belirtilene doğru sıralama yapılarak yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Tema 1: Yabancı dil öğrenmeye ilişkin düşünceler

Yabancı dil öğrenmeye yönelik düşünceler	Gelecekte yardımcı olması İş hayatı için önemli olması Uluslararası makaleleri okumaya ve anlamaya yardımcı olması Yurt dışı için iş imkânı sağlaması Hayatımızı şekillendirmesi Kişisel özellikleri arttırması Bölümde dersleri öğrenmede yardımcı olması İnsanların bakış açılarını değiştirmesi
--	---

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, öğrenciler yabancı dil öğrenmenin gelecekte yardımcı olacağını, iş hayatı için önemli olduğunu, uluslararası makaleleri okumaya ve anlamaya yardımcı olacağını, yurt dışı için iş imkânı sağlayacağını, hayatlarını şekillendireceğini, kişisel özellikleri arttıracağını, bölümde dersleri öğrenmede yardımcı olacağını ve insanların bakış açılarını değiştireceğini ifade etmişlerdir. En sık dile getirilen ilk üç temaya ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Gelecekte, bize çok yardımcı olacağını düşünüyorum. O yüzden öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum. (Ö2)

Üniversitede ve üniversite sonrası hayatımızda, yabancı dilin artık Türkiye’de çok gerekli olduğunu düşünüyorum. (Ö3)

Daha önce Uluslararası ilişkiler okuduğum için çok fazla İngilizce’ye ihtiyaç duyuyordum, eksikliğini yaşıyordum. Okumam gereken makaleler İngilizce’ydi, okuyamadığım zaman, yeterince anlamadığım zaman kendimi kötü hissediyordum, geride kalıyordum. (Ö8)

Tablo 4.9. Tema 2: Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu boyutlar

Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu boyutlar	Yabancılarla iletişim kurabilme Diğer ülkelerdeki insanların kültürlerini öğrenme İnsanların beynini ve kendisini geliştirmesine yardımcı olma Farklı insanlarla tanışmak ve arkadaş edinme Kendini ifade edebilme Yurt dışına çıkma ve eğlenceli vakit geçirme Farklı ulusların bakış açılarını öğrenme
---	--

Tablo 4.9. (Devam) *Tema 2: Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu boyutlar*

Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu boyutlar	Kelimelerin kökenleri hakkında bilgi sahibi olma İnternetteki İngilizce kaynaklara ulaşma Yabancı dizileri anlama Yabancı dilde yazılan kitapları okuma
---	--

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, öğrenciler yabancı dil sayesinde yabancılarla iletişim kurabildiklerini, diğer ülkelerdeki insanların kültürlerini öğrendiklerini, insanların kendilerini geliştirdiklerini, farklı insanlarla tanıştıklarını ve arkadaş edindiklerini ve kendilerini kolayca ifade ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, yurt dışına çıktıklarında eğlenceli vakit geçirdiklerini, farklı ulusların bakış açılarını öğrendiklerini, yabancı dili öğrenerek kelimelerin kökenleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, İnternetteki İngilizce kaynaklara ulaştıklarını, yabancı dizileri anladıklarını ve yabancı dilde yazılan kitapları okuduklarını ifade etmişlerdir. En sık dile getirilen ilk üç temaya ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Şu anda bir yurtdışı deneyimim olmadı, eğer olursa bütün insanlarla iletişime geçebilme hevesi var bende. (Ö5)

Başka dil konuşan insanlarla iletişim kurabilmek. (Ö1)

Yeni dil öğrenirken kültürüyle de tanışıyorsun. İngilizceyi öğrenirken İngilizlerin kültürlerini öğrenebiliyorsun. (Ö8)

Yabancı dil öğrenmek, farklı dil öğrenmek kişinin beynini geliştirdiğini düşünüyorum, aynı bulmaca çözer gibi. (Ö4)

Kendimi geliştirmek hoşuma gidiyor. (Ö3)

Tablo 4.10. *Tema 3: Yabancı dil öğrenme sürecinde zor bulunan boyutlar*

Yabancı dil öğrenme sürecinde zor bulunan boyutlar	Başkalarıyla pratik yapamama Dilbilgisi kurallarını uygulama Türkçe ve İngilizce'nin cümle yapısının farklı olması Atasözleri ve kalıp cümlelerin İngilizce ve Türkçe'de farklı ifade edilmesi Kelimelerin telaffuzu Yeterli eğitim alınamaması Yeni kelimeleri öğrenme
--	---

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, öğrenciler İngilizce öğrenirken dilbilgisi kurallarını uygulamada, kelimeleri telaffuz etmede, yeni kelimeleri öğrenmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri başkalarıyla pratik yapamamaları, Türkçe ve İngilizce

cümle yapısının farklı olması, atasözleri ve kalıp cümlelerin İngilizce ve Türkçe’de farklı ifade edilmesi ve öğrencilerin İngilizce’de yeterli eğitimi alamamasıdır. En sık dile getirilen ilk üç temaya ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Pratik yapılmadığı sürece unutuluyor. (Ö3)

Pratik yapılmadığı zaman unutuluyor ve gidiyor. (Ö4)

Yabancı dil öğrenmek, şu anda Türkiye’de yaşadığım için etrafımda çok yabancı dil konuşan yok, ondan ötürü sürekli maruz kalamıyorum; öğrenmek daha zor oluyor. (Ö6)

Gramer öğrenmek zor. (Ö1)

Hocam Türkçe’ye ters bir dil. Özne, yüklem, nesne sıralaması olsun. Atasözleri tarzında cümleler, kalıp cümleler beni zorluyor. Çevremde İngilizce konuşan kimse yok pratik yapamıyorum. (Ö5)

Tablo 4.11. Tema 4: GDT modeline yönelik görüşler

TEMA	KATEGORİ	ÖRNEK KOD
Derste Öğrenilenler	Kazanılan bilgiler	Konu cümlesi bilgisi Açıklayıcı cümle bilgisi Sonuç cümlesi bilgisi Bağlaç bilgisi Görüş paragrafında kullanılan bağlaçlar bilgisi
	Kazanılan beceriler	İngilizce yazma yetkinliğini geliştirme Akademik yazma becerilerinin gelişmesi Organizasyon yapma becerilerinin gelişmesi Uyumlu ve tutarlı paragraf yazma becerisinin gelişmesi Paragrafları analiz etme Daha ileri seviyede paragraf yazma Özgün paragraf yazma sürecini hızlandırma Okuma ve paragraf yazma becerilerinin gelişmesi
Motivasyon	Öğrenme öğretme sürecinin eğlenceli geçmesi	Hazırlanan materyallerin yazmayı öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi
	Özgüvenlerinin artması	Kendilerine olan güveni arttırması
	Başarı duygusunu tatmaları	Yazma derslerinde daha yüksek notlar almaları

Tablo 4.11. (Devam): *Tema 4: GDT modeline yönelik görüşler*

Tema	Kategori	Örnek kod
Öğrenmeyi Kolaylaştıran Nitelikler	Aktiviteler	Örnek paragraf yazılması Geri bildirimlere göre paragrafların tekrar yazılması Ödevlerle tekrar etme Konuların tek tek üzerinde durulması Geriye dönüp yeni öğrenmelerin ön bilgilerin üzerine eklenmesi Öğrenecekleri konu ile ilgili bilgileri detaylı bir şekilde öğrenmeleri Uygulamalı paragraf yazılması Konu ile ilgili paragrafların analiz edilmesi

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere öğrencilerin GDT modeline ilişkin görüşlerine ait içerik analizi sonucunda derste öğrenilenler, motivasyon ve öğrenmeyi kolaylaştıran nitelikler isimli üç tema ortaya çıkmıştır. Derste öğrenilenler teması adı altında kazanılan bilgiler ve kazanılan beceriler şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır. Öğrenciler konu cümlesi bilgisi, açıklayıcı cümle bilgisi, sonuç cümlesi bilgisi, bağlaç bilgisi ve görüş paragrafında kullanılan bağlaçlar bilgisi hakkında bilgiler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler İngilizce yazma yetkinliğini, akademik yazma becerilerini, uyumlu ve tutarlı paragraf yazma becerisini, paragrafları analiz etme becerisini, daha ileri seviyede paragraf yazma becerisini, organizasyon yapma becerilerini, ve okuma ve paragraf yazma becerilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Bütün bu becerilerin geliştirilmesi onların özgün paragraf yazma sürecini hızlandırmıştır.

GDT sayesinde Writingim daha fazla gelişti. (Ö3)

Writing derslerinden sonra her şey kafama oturmuş bir şekilde, bilgisayarın başına oturup, çok kolay bir şekilde writing yazmıştım. Daha önce saatlerce düşündüğümü hatırlıyorum. Ne yazsam nasıl yazsam. Ama bu derslerden sonra nasıl nerelerde ne yazmasını bilen bir öğrenci olarak writinglerimi yazdım. (Ö1)

Daha önce yazmam gereken bir konu hakkında Türkçe şeyler bile gelmiyordu aklıma. Ama derste yapılan etkinliklerle o konuya nasıl bakmam gerektiği hakkında, o konuda kafamda bir şeyler belirliyordu. O yüzden yazmak benim için kolaylaştı. (Ö8)

Açıkçası akademik writing nasıl yazılır, onun hakkında bilgi sahibi oldum diyebilirim. (Ö4)

Nasıl cümle kurarım, nasıl organizasyon sağlarım paragraflarda. Bunda geliştiğimi düşünüyorum. (Ö4)

Derste yaptığımız, metnin ana fikrini bulmak, boşluk doldurmak, linker kullanımı gibi bu tarz etkinlikler benim yazma becerimi geliştirdi. Linkerları öğrenirken, nerede nasıl kullanacağımı

öğrendim. Sonuç cümlesi yazmayı öğrendim derste. Bunların bana iyi paragraf yazmamda çok faydası oldu derste. (Ö6)

Motivasyon temasında öğrenme öğretme sürecinin eğlenceli geçmesi, özgüvenlerinin artması ve başarı duygusunu tatmaları adlı üç kategori elde edilmiştir. Öğrenciler hazırlanan materyallerin yazmayı öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, kendilerine olan güveni arttırdığını ve yazma derslerinde daha yüksek not aldıklarını ifade etmiştir.

Önceki kurlarda bu şekilde writing materyalleri yoktu. İlk başta B kurunda, zorlanmışım bunun için. Ama şu an eğlenceli bir hal aldı benim için. (Ö4)

Daha önce dil kursuna gittiğimde B seviyesine kadar gelmişim ama bu metot olmadığı için yazma becerim gelişmemişti, benim için kâbustu. Ama artık zevkle yazabiliyorum. (Ö8)

Her bir ödevden sonra puanım birkaç puan arttı. (Ö5)

Öğrenmeyi kolaylaştıran nitelikler temasında aktivite adlı bir kategori elde edilmiştir. Öğrenciler örnek paragraf yazılmasının, geri bildirimlere göre paragrafların tekrar yazılmasının ve ödevlerle tekrar etmelerinin, geriye dönüp yeni öğrenmelerin ön bilgilerin üzerine eklenmesinin, konuların üzerinde tek tek durulmasının, öğrenecekleri konu ile ilgili bilgileri detaylı bir şekilde öğrenmelerinin, uygulamalı paragraf yazılmasının, konu ile ilgili paragrafların analiz edilmesinin yazmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Öncelikle topic sentences yazma, ardından supporting sentence nasıl yazılır. Bununla ilgili örnekler. Sonuç paragrafı ile ilgili nasıl yazıldığını öğrenme. Sonra beraber bir örnek paragraf yazmak. Derste bunları görmek işlemek hem paragrafları analiz etmek hem de yeni bir paragraf yazma konusunda beni en çok geliştiren konular oldu. (Ö1)

Benim açımdan iyi oldu. Çünkü bir örneğini görüyoruz, sonra alıştırmalar yapıyoruz, daha sonra birlikte yaptığımızda pekiştirme oluyor bizim açımızdan. Sonra tek başımıza yazarken bize bir örnek oluyor. (Ö7)

Normalde diğer kurlarda yazarken, önümüzde bir örnek olmadığı için, alıştırma yapmadığımız için tek başımıza kalıyorduk. Ama bu modelde, önceden örneğini görüyoruz beraber alıştırmasını yapıyoruz ve bir fikrimiz oluyor. (Ö7)

Hocam sınıfta ödevlerimize yaptığınız geri dönüşler. Geri dönüş yaptığınızda bayağı bir eksikimin olduğunu görüyordum. Bizim için iyi oluyordu. Üç defa dahi geri dönüş yapmak zorunda kalsam da benim gelişmeme vesile oldu. (Ö5)

Yaptığımız yanlışlar sonrası bize verilen geri bildirimler sayesinde kendimi geliştirdiğime inanıyorum. (Ö6)

4.4. Geliştirilen Öğretim Tasarısının Pilot ve Asıl Uygulaması Süresince Tutulan Araştırmacı Notlarına İlişkin Bulgular

Ders programı tasarımının pilot ve asıl uygulama süreci boyunca her ders sonrası araştırmacı tarafından araştırmacı notları tutulmuştur. Pilot ve asıl uygulama sürecinde araştırmacı tarafından toplam 8 adet not tutulmuştur. Araştırmacının notlarında değindiği konular ve değinilme sıklığı Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Araştırmacı notlarında değinilen konular ve değinilme sıklığı

Konu	f
Öğrenci katılımı	8
Güzel giden etkinlikler	7
Motivasyon	5
Düzeltilmesi gereken etkinlikler	4
Zaman yönetimi	4
Çevrimiçi	3
TOPLAM	31

Tablo 4.12. incelendiğinde, araştırmacı notlarında çoğunlukla öğrenci katılımına, güzel giden etkinliklere ve motivasyona değinildiği görülmektedir. Öğrenci katılımı konusunda araştırmacı, notların birinde, “*Ders sürekli olarak yazma becerisi üzerine olduğu için genelde dört veya beş öğrenci aktif olarak derse katıldı.*” ifadesini kullanırken, bir başka notta “*Bugün yazma dersine öğrenci katılımı çok güzeldi. Nerdeyse bütün öğrenciler söz aldı ve anlamadıkları yerleri sordular.*” ifadesini kullanmıştır.

Özetlemek gerekirse, GDT modeli uygulamaları öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmesine ve İngilizce yazma becerilerinde motivasyonlarını arttırmasına önemli katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, bu uygulamalarla İngilizce yazma dersine karşı motivasyonlarının arttığını ve bunun da onların İngilizce yazma dersinde farklı becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularının cevaplarına ilişkin elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ve yabancı dil öğretimindeki uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma GDT modeline göre hazırlanan öğretim tasarısının AYBU YDYO B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisine etkisini ve öğrencilerin GDT modeli hakkındaki görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkiye’de üniversitelerin YDYO’nda öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için GDT modeline yer verilen araştırmalar yapılmamıştır.

- Gerek pilot uygulama gerek asıl uygulama sonucunda öğrencilerin GDT modeli konusunda farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Uygulama süreci sonlarına doğru öğrencilerin derste daha aktif olduğu uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

- Portfolyo uygulaması sırasında rubriklerden elde edilen bulgular öğrencilerin konu cümlesi bilgisi, açıklayıcı cümle bilgisi, sonuç cümlesi bilgisi, bağlaç bilgisi ve görüşlerini belirten paragrafta kullanılan bağlaçlar bilgisini öğrendiklerini göstermiştir. Bu da onların İngilizce yazma becerilerini geliştirmesine yardımcı olmuştur.

- Kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu İngilizce yazma becerilerini geliştirmek için programda GDT modeline yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin bazıları hazırlanan materyallerin yazmayı öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Bu da öğrencilerin İngilizce yazma dersine karşı motivasyonlarını arttırmıştır.

- GDT modeli uygulamaları sırasında, öğrenciler her hafta yazacakları paragraflar ile ilgili birçok etkinlik yapmıştır ve bu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik

birçok fırsat elde etmelerini sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin İngilizce yazma isteğini arttırmıştır.

- GDT modeli uygulamaları sırasında, sınıfta kullanılan videoların ve temel soruların öğrencilerin dersi daha kolay anlamasını sağladığı uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

- GDT modeli uygulamaları sırasında öğrencilerin yazdıkları her paragraftan sonra analitik rubriği kullanarak aldıkları geri bildirimler onların yaptıkları hataları anlamalarını sağlamış ve onların İngilizce yazma dersine karşı motivasyonlarını arttırmıştır.

- Covid-19 pandemi koşulları yüzünden hazırlanan ders programı tasarısı uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Pandemi koşullarına rağmen, hazırlanan ders programı tasarısı sorunsuz bir şekilde yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler İnternet erişim sürecinde sorun yaşamıştır. Derste yapılan aktivitelerin AYBU aybüzem sistemine yüklenmesi sorun yaşayan öğrencilerin dersi daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.

- B1 kurunda araştırma sonunda uygulanan başarı testinden elde edilen puanlar öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu da öğrencilerin İngilizce yazma dersine karşı motivasyonlarını arttırmıştır.

- Öğrencilerin B1 seviyesinde GDT modeli uygulaması sonunda yazdıkları paragraftan elde ettikleri puanlar GDT modelinin onların İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

- Gerek pilot uygulama gerek asıl uygulama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan notlar öğrencilerin İngilizce yazma dersine karşı motivasyonlarını arttığını göstermiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında öncelikle GDT modelinin önemi ve alanyazında yapılmış araştırmalar ve makaleler açıklanmıştır. Bu bağlamda yapılan alanyazın taraması sonucunda GDT modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca, GDT modeli öğrencilerin İngilizce’de yazma becerisini geliştirmiş ve İngilizce’de daha yüksek notlar almalarını sağlamıştır. Gerek Türkiye’de yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Yurtseven, 2016; Arslan-Buyruk ve diğerleri, 2018; Bodur ve Yurtseven, 2021; Kaysi ve diğerleri, 2016) gerekse yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda (Linder ve diğerleri, 2014;

Hosseini, Chalak ve Biriya, 2019; Korotchenko ve diğerkleri 2015) GDT modelinin İngilizce öğretiminde önemine vurgu yapılmıştır. Anwaruddin (2013) UbD: İngilizce Öğretmenlerinin Algıları adlı yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenimini en üst düzeye çıkarmak için GDT modelinin İngilizce öğretiminde ve çok paragraflı deneme yazılarında kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Yurtseven ve Altun (2016) ise EFL Öğretiminde Tasarım Yoluyla Anlama: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Öğrencilerin Başarısı adlı yaptığı araştırma sonucunda eylem araştırması temelli UbD çalışmalarının öğrencilerin İngilizce başarısını arttırdığını bulmuştur. Bu araştırmada alanyazın taraması sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak GDT modelinin İngilizce yazma becerilerine olumlu etkisi olacağı düşünülmüş ve araştırmada GDT modelinin aşamaları dikkate alınan bir öğretim süreci işletilmiştir. Böylece, öğrencilere İngilizce öğrenme süreçlerinde ve öğretmenlere İngilizce’de özellikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde faydalanabilecekleri bir çerçeve sunulmuştur. Alanyazında GDT ya da UbD modellerine ait araştırmalar incelendiğinde bunların önemli bir kısmının GDT modelinin İngilizce öğretimine veya öğrencilerin okuma becerilerine etkisi üzerine olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Bu araştırma kapsamında GDT modelinin özellikle İngilizce yazma becerisinin öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiş olduğundan, hazırlanmış olan öğretim tasarısının alanyazında önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Wiggins ve McTighe (2007) öğrencilerin öğrendiğini, konuyu anladığını ve bilgi transferi yapabildiğini kanıtlamak için öğretmenlerin sanat ve yazma gibi derslerde portfolyo kullanabileceklerini ifade etmiştir. Portfolyo kelimesi Wiggins ve McTighe (2007, s. 85) tarafından “öğrencinin bir ya da daha fazla alandaki çabasını, ilerlemesini ve başarısını gösterdiği çalışmalarını sergilediği bir koleksiyon” olarak tanımlanmaktadır. Portfolyo tutmak öğrencinin başarısı hakkında farklı zamanlarda ve konularda çekilmiş bir fotoğraf albümüne benzetilmektedir (Wiggins ve McTighe, 2007). Çünkü portfolyolar öğretmenlere öğrencilerin başarısını gösteren sadece not dökümü yerine onların gelişimi ve başarısı hakkında somut kanıtlar sunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, İngilizce yazma derslerinde portfolyo kullanımı ve GDT modeli arasında ilişkiye ait araştırmalar mevcut değildir fakat Aydın (2010) Yabancı Dil Yazma Dersinde Portfolyo Tutmaya Yönelik Nitel Bir Araştırma adlı yaptığı araştırmada öğrencilerin portfolyo sayesinde bir paragrafı ya da denemeyi oluşturan öğeleri daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu araştırma boyunca da portfolyo

kullanımı denenmiş ve öğrencilerin yazdıkları paragraflar rubrikler ile değerlendirilmiştir. Her bir paragrafın rubriklerle değerlendirilmesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin içerik ve dil çeşitliliği puanlarının her hafta arttığı, organizasyon ve dilin doğru kullanımı alanlarında aldığı puanların üçüncü hafta hariç diğer haftalarda artış gösterdiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin konu cümlesi yazma, açıklayıcı cümle yazma, sonuç cümlesi yazma, paragrafta organizasyonun iyi olmasını sağlayan bağlaçları doğru kullanma gibi bir paragrafı oluşturan öğeleri öğrendikleri söylenebilir. Öğrenciler her hafta tutarlı ve anlam bütünlüğü olan paragraflar yazarak aldıkları puanları arttırmışlardır.

Wiggins ve McTighe (2005) GDT modelinin en önemli özelliklerinden birinin öğrencilerin anlatılan konuları anlamaları olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden hazırlanan öğretim tasarısının en önemli odak noktası anlamaktır. Wiggins ve McTighe (2005) hazırlanan tasarımlarda öğrenci anlayışını değerlendirmenin en önemli yollarından birinin portfolyo kullanımı olduğunu ifade etmektedir çünkü portfolyolar öğrencilere çalışmalarını göstermek ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için olanak tanır. Ayrıca, çoktan seçmeli testler, doğru ya da yanlış bulma veya eşleştirme gibi alıştırmalar öğretmenlere öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığı hakkında yetersiz ve yanıltıcı bilgi verir. Bu yüzden öğrencilerin anlama becerilerini ortaya çıkaran portfolyo gibi değerlendirme araçlarını kullanmak öğretmenler için önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin her hafta yazdıkları paragraftan aldıkları puanların artması onların konuyu daha iyi anladığını ve bunu yeni yazdıkları paragraf konularına aktarabildiklerini göstermektedir.

Araştırma sonunda uygulanan başarı testindeki öğrencilerin yazdıkları paragraftan aldıkları puanların araştırma boyunca her hafta portfolyodaki yazdıkları paragraflardan daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun en önemli nedeni sınav kaygısı ve başarı arasındaki ilişki olabilir çünkü öğrenciler başarı testindeki paragrafı sınav ortamında yazarken, portfolyodaki paragrafları ev ödevi olarak evde yazmışlardır. Bu konuda yapılmış pek çok araştırma (Rezaei ve Jafari, 2014; Genç ve Yaylı, 2019) İngilizce yazma başarısı ve sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Genç ve Yaylı (2019) İkinci Dilde Yazma Kaygısı: Algılanan Sebepleri ve Sonuçları adlı yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin İngilizce yazmada sınav sırasında evde veya sınıfta paragraf yazarken hissettikleri kaygıdan daha fazla kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, İranlı EFL Öğrencileri Arasında Yazma Kaygısının Düzeylerini, Türlerini ve Nedenlerini Araştırma:

Karma Bir Yöntem Tasarımı adlı yapılan araştırmada, Rezaei ve Jafari (2014) iyi yazma becerisine sahip öğrencilerin bile İngilizce yazma sınavlarında kaygı yaşadıklarını bulmuştur. Bu da öğrencilerin yazma sınavında düşük not almalarına neden olmuştur. Bu nedenle, diğeri araştırma sonuçları ve bu araştırmanın sonucu arasında öğrencilerin sınav sırasında kaygı yaşadıklarından dolayı İngilizce yazma dersinde daha düşük not aldıkları ile ilgili bir paralellik mevcuttur.

Öğrenci görüşleri GDT modeli uygulamalarının öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmede motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir. Yabancı dilde yazma derslerinde öğretilen bilgiyi anlama önem arz etmektedir. Bu bakımdan, GDT modelinin yabancı dil yazma dersi öğretiminde kullanılmasında öğrencilerin bilgiyi ne kadar anladığına odaklanılması gerekir. Wiggins ve McTighe (2005) öğrencilerin bir konuyu anladığını gösteren değerlendirme rubrikleri ve kriterlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü kriterler ve değerlendirme rubrikleri sayesinde öğrenciler GDT modelinin birinci ve ikinci aşamasında kendilerinden nelerin beklendiğini daha kolay anlarlar. Wiggins ve McTighe (2005) 6. sınıf bir dil öğretmenin GDT modelinde kullanılan değerlendirme rubrikleri ve kriterlerin ünitelerin daha açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmasını sağladığını, ders planlarının daha amaca yönelik hazırlandığını ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha hevesli olduğunu söylediğini ifade etmiştir. Bu da öğretimin daha eğlenceli hale gelmesini sağlamıştır. Böylelikle, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı motivasyonu artmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlar içeren birkaç araştırmaya rastlanmıştır. Yurtseven ve Altun (2016) UbD modeli ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonunda, UbD uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu ve bilgi transfer becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beatty (2018) GDT modelinin öğrencilerin İngilizce’de farklı becerilerini geliştirip geliştirmedeğini bulmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin farklı becerilerinin geliştiği ve İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenci görüşleri GDT modeli uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Yabancı dilde yazma dersinde öğrencilerin paragrafları analiz etmesi, organizasyon yapma becerilerini geliştirmesi, uyumlu ve tutarlı paragraflar yazması son derece önemlidir. Bu bakımdan, GDT modelinin yabancı dil yazma dersinde

kullanılmasında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek farklı becerilere odaklanmak gerekir. Mevcut araştırma kapsamında GDT modeli kullanılarak hazırlanan öğretim tasarıları hazırlıkta yazma derslerinde kullanılan kaynak kitabın dışına çıkılmasını sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler her hafta kendilerinden istenen hedeflere uygun çalışmalar yaparak yazma becerilerini geliştirme imkânına sahip olmuştur. D'Angelo, Thoron, ve Bunch (2019) GDT modelinde istenen sonuçların, öğrenmenin nasıl değerlendirileceğinin ve öğretim stratejilerinin belirlenmesinin yabancı dil öğretimi için organize bir sistem oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu sayede öğrenciler kendilerinden istenen hedefleri daha kolay anlarlar. Bu da öğrencilerin başarısını ve anlamasını kolaylaştırır. Hazırlıkta yazma derslerinde kaynak kitabın dışına çıkılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesini sağlamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Saeed ve Javed (2021) yaptığı araştırmada GDT modelinin lisans öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. GDT modeli kullanılarak hazırlanan yazma dersi program tasarısı öğrencilerin daha anlamlı ve uyumlu paragraflar yazdığını göstermiştir. Linder ve diğerleri de (2014) GDT modelinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda öğrencilerin hedeflenen amaçlara daha kolay ulaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Özetlemek gerekirse, öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmede birçok etken vardır. Bu etkenlerin başında motivasyon gelir. Sınıfta yapılan çalışmaların öğrencilerin motivasyonunu arttırması son derece önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin anlatılan konuları anlaması da yabancı dilde yazma becerilerinin öğretiminde dikkate alınması gereken konulardan biridir. Wiggins ve McTighe tarafından geliştirilen GDT modelinin en önemli öğelerinden biri de anlamadır. GDT modeli öğrencilerin öğrendikleri konuları anlamalarını sağlamıştır. Bu model sayesinde öğrencilerin konuları anlaması ile kendilerinden beklenen hedeflere ulaşması ve motivasyonlarının artması doğrudan birbiriyle ilişkilidir.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

1. GDT modeline göre hazırlanan öğretim tasarısı dört hafta uygulanmıştır. Gelecekte daha uzun süren öğretim tasarıları hazırlanabilir.

2. Bu araştırma sadece deney grubundaki öğrenciler ile yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda kontrol grubu da oluşturularak kontrol ve deney grubu arasındaki farklar araştırılabilir.

3. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, üniversite hazırlık sınıfında sadece yazma dersinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, GDT modelinin İngilizce’de diğer becerilerin gelişimine etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

4. Bu araştırma Covid-19 sebebiyle çevrim içi olarak uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak olan uygulamalar yüz yüze yapılabilir.

5. Bu araştırma GDT modelinin öğrencilerin İngilizce paragraf yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda deneme yazımına yoğunlaşılabilir.

6. Bu araştırma sadece B1 seviyesindeki öğrenciler ile yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı seviye grupları seçilebilir.

7. Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak portfolyo yazımı, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak uygulamalarda akran değerlendirme gibi farklı veri toplama araçları kullanılabilir.

8. GDT modeli uygulamaları öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme ve yazma becerilerine karşı motivasyonlarını artırma üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, gelecekte farklı uygulayıcılar tarafından kullanılabilir.

9. Bu araştırma sadece araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda meslektaş gözlemi ve değerlendirmesi gibi uygulamalara da yer verilebilir.

10. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, yüksekokul müdürleri ve yöneticileri öğretim görevlilerini GDT modeli odaklı tasarım çalışmalarına katılmaya teşvik etmeli ve gerekli yetkiyi onlara vermelidirler.

11. Bu araştırma sadece bir öğretim görevlisi tarafından uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretim görevlisi sayısı artırılarak kurumsal temelde daha büyük katılımcı gruplarıyla araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açar, A., Ercan, B. ve Altun, S. (2019). Teaching probability through understanding by design: an examination on students' achievement, attitude and views. *Education and Science*, 44 (198), 115-147.
- Akbaş, O. ve Duman, S. N. (2018). Tasarım yoluyla anlama (understanding by design) bağlamında eğitim programlarında sondan başa doğru tasarım ve büyük fikre odaklanma. *Social & Educational Sciences: VI. International Multidisciplinary Congress of Eurasia*, Rome/Italy, Sep. 4-6, 2018, IMCOFE' 18, 139-142.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/akcay.htm (Erişim tarihi: 15.03.2022)
- Albrow, M. (1990). Introduction. M. Albrow ve E. King (Editörler). *Globalisation, knowledge and society* (s. 3-12). London: Sage Publications.
- Alfaki, İ. M. (2015). University students' English writing problems: Diagnosis and remedy. *International Journal of English Language Teaching*, 3 (3), 40-52.
- Anh, D. T. N. (2019). EFL students writing skills: Challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9 (6), 74-84,
- Anwaruddin, S. M. (2013). Understanding by design: EFL teachers' perceptions. *The Asian EFL Journal*, 66, 4-27.
- Ariana, S. (2010). Some thoughts on writing skills. *Annals of Faculty of Economics*, 1 (1), 127-133.
- Arslan-Buyruk, A., Erdoğan, P., Çavuşoğlu-Deveci, C., Yücel-Toy, B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 8 (1), 82-94,
- Aydin, S. (2010). A qualitative research on portfolio keeping in English as a foreign language writing. *The Qualitative Report*, 15 (3), 475-488.
- Ayhan, B. (2014). Küreselleşme sürecinde kitle iletişim araçlarının rolü. *Selçuk İletişim*, 3 (1), 82-90.

- Beatty, S. A. (2018). *Meaningful homework in a Secondary English classroom*. Yayınlanmamış Master Tezi. USA: California State University SAN MARCOS, Eğitim.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H. ve Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58 (1), 14-22.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge: The Riverside Press.
- Bodur, Z. Ç. ve Yurtseven, N. (2021). İngilizce dersinde Ubd temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. *Journal of Education for Life*, 35 (1), 88-103.
- Bolivar, O. L. (2017). *A didactic proposal for EFL speaking framed under teaching for understanding principles*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bogota: Universidad Libre.
- Bouzar Fodil-Cherif, S. (2021). EFL writing skills development through literature. *Education and Linguistics Research*. 7 (2), 1-8.
- British Council, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). (2015). *The state of English in higher education in Turkey*.
- Brooks, S. K. (1998). *Canadian history 1201: A case study in senior high social studies curriculum development in Newfoundland and Labrador*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland, Eğitim Fakültesi.
- Bryman, A. (2004). *Triangulation*. LEWISBECK, M. S.; BRYMAN, A. ve FUTING LIAO, T. (eds.) *Encyclopaedia of Social Science Research Methods*. Los Angeles et al.: Sage, 1142-1143.
- Burnard, P., Jill, P., Stewart, K., Treasure, E. ve Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204 (8), 429-432.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cambridge English. (2016). *English at Work: global analysis of language skills in the workplace*. The UK: Cambridge English Language Assessment.

- Chaisa, P. ve Chinokul, S. (2021). Effects of reading instruction using backward design framework and citizenship theme to enhance English reading comprehension and social responsibility of tenth-grade Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14 (1), 176-207.
- Chaudhary, G. K. ve Kalia, R. (2015). Development curriculum and teaching models of curriculum design for teaching institutes. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 1 (4), 57-59.
- Chen, C., Chen, Y. ve Cheng, K. (1996). A study on comparing the objective model in curriculum planning between Taiwan and America.
- Chen, Y. (2002). The problems of university EFL writing in Taiwan. *The Korea TESOL Journal*, 5 (1), 59-79.
- Childre, A., Sands, J. R. ve Pope, S. T. (2009). Designing challenging curriculum: Backward design. *Council for Exceptional Children*, 41 (5), 6-14,
- Chobklang, K. (2013). English listening-speaking abilities and attitude towards English studying of Matayom Suksa 1 students at Huahin School using simulation based on Backward Design. *Journal of Humanities and Social Sciences*. Mahasarakham University, 9, 123-134,
- Chuanpongpanich, S. (2012). *Development of backward design lessons to promote English reading and writing abilities of Mathayom Suksa 3 students*. Yayınlanmamış Master Tezi. Thailand: Chiang Mai University, CMU Intellectual Repository.
- Cinoğlu, M. (2020). Program geliştirme modelleri. (2. Baskı). B. Oral ve T. Yazar. (Editörler). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 205-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford
- Clyne, M. 2000. Lingua Franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica*, 14, 83–89.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma araştırma yöntemlerine giriş*. (3. Baskı). M. Sözbilir (Çeviri Editörü). Ankara: Pegem Akademi.
- Croucher, S. L. (2004). *Globalization and belonging: The politics of identity in a changing world* (1. baskı). USA: Rowman & Littlefield Publishers.

- D'Angelo, T. L., Thoron, A. C. ve Bunch, J. C. (2019). What is understanding by design? UF/IFAS Extension University of Florida. Google Scholar. <https://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=D%27Angelo%2C+T.+L.%2C+A.+C.+Thoron%2C+and+J.+C.+Bunch.+2019.+%E2%80%9CWhat+is+Understanding+by+Design+%28Ubd%29%3F%E2%80%9D+IFAS+Extension.> (Erişim tarihi: 25.07.2022).
- Davies, L. (1998). *Coherence in tertiary students' writing: Writers' skills and readers expectations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Australia: University of Western Australia.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Curriculum design and evaluation in ELT*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Henry Holt.
- Dezhu, Z. (2019). Significance, dilemma and implementation path of "Big Concept Teaching". *Contemporary Education Sciences*, 05, 25-28.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Ekiz D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of curriculum theory*. London: Routledge.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 4 (1), 79-97.
- Erling, E. J. (2014). *The role of English in skills development in South Asia: Policies, interventions and existing evidence*. The United Kingdom: British Council.
- Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Firth, A. 1990. 'Lingua franca' negotiations: Towards an interactional approach. *World Englishes*, 9 (3), 269–280.

- Gebbie, K. M, ve Gill, E.S. (2008). *Competency-to-curriculum toolkit*. Association for Prevention Teaching and Research & Columbia School of Nursing Center for Health Policy.
- Genç, E. ve Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 235-251.
- Golkova, D. ve Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 143, 477-481.
- Gordon, W.R., Taylor, R. T. ve Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum: Improved outcomes through systems approaches*. (9. Baskı). New York: Pearson Education Inc.
- Gration, E. (2021). English Language Statistics: How many people speak English worldwide? <https://preply.com/en/blog/english-language-statistics> (Erişim tarihi: 15.01.2022)
- Güngör, S. (2005). *Ortaöğretim geometri dersi üçgenler konusunda oluşturmacı (constructivism) yaklaşıma dayalı elle yapılan materyaller ve portfolyo (portfolio) hazırlamanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hall, D. (1988). *Writing well*. Little, Brown and Company, Boston.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching*. England: Pearson Educated Limited.
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. (2. Baskı). The UK: Oxford University Press.
- Hinds, P. S., Vogel, R., J. ve Clarke-Steffen, L. (1997). The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set. *Qualitative Health Research*, 7, 408-424,
- Hodaeian, M. ve Biria, R. (2015). The effect of backward design on intermediate EFL learners' L2 reading comprehension: Focusing on learners' attitudes. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (7), 80-93.
- Holmes, J. N. (1988). *Speech synthesis and recognition*. Berkshire: Van Nostrand Reinhold Co. Ltd.

- Hosseini, H., Chalak, A. ve Biria, R. (2019). Impact of backward design on improving Iranian advanced learners' writing ability: Teachers' practices and beliefs. *International Journal of Instruction*, 12 (2).
- Hughes, A. (2007). *Testing for language teachers*. (2. Baskı). UK: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (2010). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. (25. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- Ivan, O. R. (2012). Foreign language learning in the age of globalization. *Quaestus Multidisciplinary Research Journal*, 1 (1), 80-84,
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English composition program*. Newbury House, Masschautes. (<https://docplayer.net/24743416-A-study-on-comparing-the-objective-model-in-curriculum-planning-between-taiwan-and-america.html>)
- Johnson, A. (2009). The rise of English: The language of globalization in China and the European Union. *Macalester International*, 22 (12), 131-168.
- Johnstone, S. ve Soares, L. (2014). Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46 (2), 12-19.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kaysi, F., Acar, F. ve Altun, S. (2016). Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi. *ICQH 2016 International Conference on Quality in Higher Education*. Sakarya University, November 24-25
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 219-230.
- Klimova, B. F. (2013). The importance of writing. *PARIPEX: Indian Journal of Research*, 2 (1), 9-11.
- Korotchenko, T.V., Matveenکو, I.A., Strelnikova, A.B., ve Phillips, B. (2015). Backward design methods in foreign language curriculum development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 215, 213–217.

- Llerena, C. L. A. (2020). The benefits of backward design in the English as a foreign language context. *Indonesian Journal of English Education*, 7 (2), 145-158. doi:10.17785/ijee.v7i2.17785.
- Linder, K. E., Cooper, F. R., Mckenzie, E. M., Raesch, M., Reeve, P. A. (2014). Intentional teaching, intentional scholarship: applying backward design principles in a faculty writing group. *Innov High Educ*, 39, 217-229.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2 (1), 1-8.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographihc man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McTighe, J. ve Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? *Theory into Practice*, 44 (3), 234-244,
- McTighe, J. ve Brown, P. (2020). Standards are not curriculum: Using understanding by design to make the standards come alive. *Science & Children*, 58 (1), 76-81.
- McTighe, J. ve Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60 (5), 52-55.
- Ministry of Education, Province of British Colombia. (2007). *English language arts 8 to 12: Integrated resource package 2007*.
https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/englishlanguagearts/2007ela_812.pdf (Erişim tarihi:15.10.2022)
- Murray, N. (2012). *Writing essays in English language and linguistics: principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classroom*. U.K: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. The USA: McGraw Hill Publications.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Ornstein, C. A. ve Hunkins, P. F. (2015). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı. (Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ornstein, C. A. ve Hunkins, P. F. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (7. Baskı). England: Pearson.

- Patel, D. S. ve Vyas, M. A. (2018). Characteristics of competency based curriculum for language teaching. *International Journal of Research*, 7 (9), 772-779.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Person, A. E., Goble, L. ve Bruch, J. (2014). *Developing competency-based program models in three community colleges*. Oakland, CA, USA: Mathematica Policy Research.
- Phillippi, J. ve Lauderdale, J. (2017). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *SAGE Journals*, 28 (3).
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1049732317697102> (Erişim tarihi: 15.06.2022)
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. London: MacMillan.
- Pinet. R. (2006). The contestation of citizenship education at three stages of the LINC 4 & 5 curriculum guidelines: Production, reception, and implementation. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 24 (1), 1-20.
- Price, J. ve Gascoigne, C. (2006). Current perceptions and beliefs among incoming college students towards foreign language study and language requirements. *Foreign Language Annals*, 39 (3), 383-394,
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. H. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP.
- Rea, M. O. ve Roman, J. L. S. (2019). Implementing backward design to improve students' academic performance in EFL classes. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 3 (24), 43-50.
- Rezaei, M. ve Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and causes of writing anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed method design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554,
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44 (1), 5-33.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3. Baskı). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Roberts, L. P. (1992). Attitudes of entering university freshman toward foreign language study: A descriptive analysis. *Modern Language Journal*, 76 (3), 275-283.
- Rubin, J. ve Thompson, I. (1994). *How to become a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Saeed, F. ve Javed, F. (2021). The role of backward design in improving writing skills of Pakistani undergraduate students. *Global Regional Review*, 6 (1), 78-85.
- Saez, N. S. (2017). *Let us move forward going backward in TEFL: Potential effectiveness of backward design implementation in teaching English in an elementary classroom*. MA TEFL Degree. Santiago, Chile: Alberto Hurtado University.
- Schranck, S. R. (2007). *Designing performance objectives to mprove English Language Proficiency: Conceptualizing a call-integrated listening curriculum at Delaware Technical & Community College*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Faculty of the University of Delaware.
- Sergeant, P. ve Erling, E. J. (2013). Introduction: English and development. E. J. Erling ve P. Sergeant (Editörler). *English and development policy, pedagogy and globalization* (s.1-14). Bristol: Multilingual Matters.
- Shokrpour, N. ve Fallahzadeh, M. H. (2007). A survey of the students and interns' EFL writing problems in Shiraz University of Medical Sciences. *Asian EFL Journal*, 9 (1), 147-163.
- Siddiqui, K. A. (2020). Analysing factors influencing the paragraph organization in English language writing of intermediate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32 (1), 99-106.
- Smith, S. (2013). Hilda Taba: Curriculum pioneer and architect. T.S. Poetter (Editör). *Curriculum windows: What curriculum theorists of the 1960s can teach us about schools and society today* (s. 181-191). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analiz süreci. Oral, B. Ve Çoban, A. (Editörler). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, içinde (s.249-281). Ankara: Pegem Akademi.

- Spinelli, C. G. (2000). Diagnostic and prescriptive assessment strategies for the general and special education teacher. *Hong Kong Special Education Forum*, 3 (1), 1–21.
- Spinelli, C. G. (2008). Introduction: The benefits, uses, and practical application of Informal Assessment procedures. *Reading & Writing Quarterly*, 24 (1), 1-6.
- Swanson, H. L. ve Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2), 124-135.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- The Economist. (2013). *Skills development in South Asia: Trends in Afghanistan, Bangladesh, India, Nepal, Pakistan and Sri Lanka*. The Economist Intelligence Unit.
- Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & Understanding by design*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Türk Dil Kurumu. *Türk dil kurumu sözlükleri*. Ankara. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum & instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walsh, K. (2010). The importance of writing skills: Online tools to encourage success. | *EmergingEdTech*.<https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success> (Erişim tarihi: 15.07.2022)
- Wheeler, D.K. (1967). *Curriculum process*. London: U.K. University of London Press Ltd.
- White, R. ve Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, UK: Longman.
- Whitehouse, M. (2014). Using a backward design approach to embed assessment in teaching. *SSR*, 95 (352), 99-104,
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (1999). *The Understanding by design handbook*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. (2. Baskı). ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action and achievement*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2011). *The Understanding by design guide to creating highquality units*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2012). Understanding by design framework. Alexandria, ASCD.
https://www.sabes.org/sites/default/files/news/5_UbD_WhitePaper0312%5B1%5D.pdf. (Erişim tarihi: 20.07.2022)
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Alexandria, Virginia USA: ASCD
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2011). *Curriculum development: A guide to practice*. (8. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice-Hall Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). 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. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtseven, N. ve Altun, S. (2016). Understanding by design in EFL teaching: The investigation of students' foreign language learning motivation and views. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 51-62.

EKLER

EK-1. Analitik Rubrik

4	<ul style="list-style-type: none"> • Completed quite well according to the instructions • Very little irrelevant information • Ideas are mostly expressed clearly 	<p>Most ideas are presented in a logical order</p> <p>Sentences are usually clearly linked using appropriate linkers, conjunctions, and reference words</p> <p>Generally accurate and appropriate use of punctuation and capitalisation</p>	<p>Wide range of level appropriate grammar and vocabulary</p>	<p>Very few grammar and vocabulary mistakes which do not impede comprehension</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • Completed successfully according to the instructions • Almost no irrelevant information • Ideas are expressed clearly 	<ul style="list-style-type: none"> • All ideas are presented in a logical order • Sentences are clearly linked using appropriate linkers, conjunctions, and reference words • Accurate and appropriate use of punctuation and capitalisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Very wide range of level appropriate grammar and vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> • Almost no grammar and vocabulary mistakes
	CONTENT	ORGANIZATION	RANGE OF LANGUAGE	ACCURACY OF LANGUAGE

<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Not completed according to the instructions ▶ Mostly irrelevant information ▶ Ideas are very hard to follow 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Partly completed according to the instructions ● A lot of irrelevant information ● Ideas are not expressed clearly 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Adequately completed according to the instructions ▶ Some irrelevant information ▶ Ideas are often expressed clearly
<p>1</p> <p>Almost impossible to follow the order of ideas or events Sentences are not clearly linked using appropriate linkers, conjunctions, and reference words Frequent errors in use of punctuation and capitalisation</p>	<p>2</p> <p>Difficult to follow the order of ideas or events Sentences are not always clearly linked using appropriate linkers, conjunctions, and reference words A lot of inaccurate and inappropriate use of punctuation and capitalisation</p>	<p>Ideas are not always presented in a logical order Sentences are sometimes clearly linked using appropriate linkers, conjunctions, and reference words Some inaccurate and inappropriate use of punctuation and capitalisation</p>
<p>Very simple grammar and vocabulary according to the level</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ So many grammar and vocabulary mistakes that comprehension is impeded 	<p>Mostly simple grammar and vocabulary according to the level</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Many grammar and vocabulary mistakes which often impede comprehension 	<p>Fairly wide range of level appropriate grammar and vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Some grammar and vocabulary mistakes which rarely impede comprehension

EK-2. Görüşme Soruları

Geriye Doğru Tasarım Modelinin Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - Adınız, soyadınız:
 - İlk defa mı hazırlık okuyorsunuz:
 - Bölümünüz nedir?
2. Yabancı dil öğrenmeye yönelik ne düşünüyorsunuz?
 - Yabancı dil öğrenmenizin sevdiğiniz boyutları nelerdir?
 - Yabancı dil öğrenmenizin zorlukları nelerdir?
3. Pre-intermediate dil öğrenme sürecinde, yazma becerilerinizin gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?
 - Yazma becerinizi geliştiren uygulamalar / etkinlikler nelerdir?
 - Yazma becerinizin gelişimine katkı sağlamayan uygulamalar/ etkinlikler nelerdir?
4. Geriye doğru tasarım modeli yazma becerilerinizi nasıl etkiledi?
5. Diğer dönemlerde de yazma derslerinizde geriye doğru tasarım modelinin kullanılmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - Kullanılmasını istemenizin nedenleri nelerdir?
 - Kullanılmasını istememenizin nedenleri nelerdir?
6. Yabancı dil öğrenirken gerekli dört beceri dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bu dört beceriden en yeterli olduğunuzdan en yetersiz olduğunuz beceriyi sıralar mısınız?
7. Yabancı dil öğreniminde gerekli dört beceri dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Uygulama öncesi ve sonrasında bu alanlardaki yeterliklerinizin sıralaması nasıl değişti?
8. Benim sormadığım ancak araştırmaya katkı sağlayacağını düşündüğünüz başka bir nokta var mı?

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

EK-3. Etik Kurul Kararı

Etik Kurul Tarihi: 11.01.2021 Protokol No: 20418

Tarih: 09.01.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BASLIK:	Geniş Doğru Tesaruf Modelinin Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazma Bezerlerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER
TEZ YAZARI:	Hurise (EMMA) NALÇACI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	--
KARAR:	Olumlu

EK-4. Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Huriye ELMAS NALÇACI tarafından yüksek lisans eğitimi kapsamında yürütülecek olan araştırmada Geriye Doğru Tasarım Modelinin yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmacının sizinle yapılacağı görüşmeden elde edeceği verilerin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinin gelişimine ışık tutması umulmaktadır. Araştırmanın aşağıda belirtilen maddelerin taahhüt ettiğini belirtiriz.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nicel ve nitel araştırma türleri yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak (tez, makale, bildiri), araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından başkalarıyla paylaşılmayacak biçimde korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler tarafınıza teslim edilecek ya da çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan Huriye Elmas Nalçacı'ya yöneltebilirsiniz.

EK-5. Öğrencilerin kendi ideal meslekleri hakkında bir paragraf yazması

Hafta 1			
Aşama 1: İstendik Sonuçlar			
<p>Hedefler</p> <p>A. Verilen bir paragrafı analiz eder.</p> <p>1. Bir paragrafı oluşturan öğeleri açıklar.</p> <p>2. Bir paragrafı oluşturan öğelerin örneklerini bulur.</p> <p>3. Bir paragrafta kullanılan bağlaçları belirler.</p> <p>B. Verilen bir konu cümlesinin öğelerini açıklar.</p> <p>C. Bir paragrafta uygun konu cümlesi yazar.</p> <p>D. Verilen konu cümleleri için açıklayıcı cümleler yazar.</p> <p>E. Verilen bir paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi açıklar.</p> <p>F. Verilen cümleleri bir bütün oluşturacak şekilde sıraya koyar.</p> <p>G. Verilen bir paragraf için sonuç cümlesi yazar.</p> <p>H. Kendi ideal meslekleri ile ilgili bir paragraf yazar.</p> <p>Büyük fikir: Yazı yazmayı öğrenmek, herşeyden önce düşünmeyi öğrenmektir. Amiel Suche</p>	<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler İngilizce’de farklı konularda paragraf yazarken daha bilinçli olacaklar. <p>Anlam</p> <table border="1"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Anlama</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmak bireylerin fikirlerini sistematik bir şekilde ifade edebileceği güçlü bir iletişim aracıdır. Öğrenciler iyi organize edilmiş bir paragrafta konu cümlesinin, açıklayıcı cümlelerin, sonuç cümlesinin açık bir şekilde yazılması gerektiğini anlayacaklar. </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Temel Sorular</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmanın amacı nedir? Konu cümlesi nedir? İyi bir konu cümlesi yazmak için ne yapmalıyız? Açıklayıcı cümle nedir? Sonuç cümlesi nedir? Paragrafta bütünlük nedir? Paragrafta tutarlılık nedir? </td> </tr> </table> <p>Kazanım: Öğrenciler aşağıdaki kelimelerin ne anlama geleceğini öğrenecekler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Konu cümlesi Açıklayıcı cümle Sonuç cümlesi Paragrafın bütünlüğü Paragrafta tutarlılık Açıklayıcı cümle yazmak ve örnek vermek için kullanılan bağlaçları <p>Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler kendi ideal meslekleri hakkında iyi, uyumlu bir paragraf yazabilecekler. Öğrenciler yazacakları paragraf hakkında fikir üretebilecekler. Öğrenciler iyi düzenlenmiş bir konu cümlesi, açıklayıcı cümleler ve sonuç cümleleri yazabilecekler. 	<p>Anlama</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmak bireylerin fikirlerini sistematik bir şekilde ifade edebileceği güçlü bir iletişim aracıdır. Öğrenciler iyi organize edilmiş bir paragrafta konu cümlesinin, açıklayıcı cümlelerin, sonuç cümlesinin açık bir şekilde yazılması gerektiğini anlayacaklar. 	<p>Temel Sorular</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmanın amacı nedir? Konu cümlesi nedir? İyi bir konu cümlesi yazmak için ne yapmalıyız? Açıklayıcı cümle nedir? Sonuç cümlesi nedir? Paragrafta bütünlük nedir? Paragrafta tutarlılık nedir?
<p>Anlama</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmak bireylerin fikirlerini sistematik bir şekilde ifade edebileceği güçlü bir iletişim aracıdır. Öğrenciler iyi organize edilmiş bir paragrafta konu cümlesinin, açıklayıcı cümlelerin, sonuç cümlesinin açık bir şekilde yazılması gerektiğini anlayacaklar. 	<p>Temel Sorular</p> <ul style="list-style-type: none"> Yazmanın amacı nedir? Konu cümlesi nedir? İyi bir konu cümlesi yazmak için ne yapmalıyız? Açıklayıcı cümle nedir? Sonuç cümlesi nedir? Paragrafta bütünlük nedir? Paragrafta tutarlılık nedir? 		
Aşama 2: Değerlendirme Kanıtları			
<p>Değerlendirme kriterleri</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre uyumlu paragraflar yazması 	<p>Değerlendirme kanıtı</p>		
	<p>Performans ödevi</p> <p>Öğrencilerin kendi ideal meslekleri hakkında uyumlu ve iyi düzenlenmiş paragraf yazması</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler bir paragrafı oluşturan konu cümlesi, açıklayıcı cümle ve sonuç cümlesini yazabilecekler. Öğrenciler gerekli bağlaçları kullanacaklar. 		
	<p>Diğer kanıtlar</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler öğretim görevlisi tarafından verilen geri dönüte göre paragraflarını tekrar yazacaklar. 		
Aşama 3: Öğrenme planı			

1. W: Öğretmenin öğrencilere bu ünite de neler öğreneceğini, derste nelerden bahsedeceğini söylemesi, temel soruları ve büyük fikri Power Point ile göstererek sorması
2. H: Öğrencilere Enes Batur- Biliyom adlı şarkıyı dinletmek ve kim olduğunu, ne iş yaptığını sormak ve Youtuberların ne iş yaptığını ve bireylerin neden youtuber olmak istediğini sormak
3. E1: Öğrencilerin youtuber ile ilgili paragrafı okuması ve analiz etmesi (Paragrafın giriş cümlesini, konu cümlesini, açıklayıcı cümleleri, sonuç cümlesini bulmak)
4. E1: Öğrencilerin paragrafta kullanılan bağlaçları bulması ve paragrafı doğru bağlaç ile doldurması
5. R: Öğretmenin öğrenciler ile bir paragrafı oluşturan öğeleri tartışması
6. W: Öğretmenin giriş cümlesi ve konu cümlesi ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi
7. E1: Öğrencilerin bir konu cümlesinin öğelerini açıklaması
8. E1: Öğrencilerin bir paragrafta uygun konu cümlesi yazması
9. W: Öğretmenin açıklayıcı cümlelerin ne olduğunu açıklaması
10. E1: Öğrencilerin verilen konu cümleleri için açıklayıcı cümleler yazması
11. W: Öğretmenin paragrafın bütünlüğünün ne anlama geldiğini açıklaması ve paragraftaki bilgilerin mantıklı bir şekilde nasıl sıralanacağı hakkında öğrencileri bilgilendirmesi
12. E1: Öğrencilerin verilen bir paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulması ve açıklaması
13. E1: Öğrencilerin verilen cümleleri bir bütün oluşturacak şekilde sıraya koyması
14. E1: Öğrencilerin verilen bir paragraf için sonuç cümlesi yazması
15. R: Öğretmenin bir paragrafı oluşturan öğeleri öğrenciler ile tartışması ve her bir öğenin nasıl yazılacağı hakkında öğrencilere sorular sorması
16. E2, T: Öğrencilerin kendi ideal meslekleri ile ilgili bir paragraf yazması

W: Öğrencileri bu ünite de ne öğreneceği hakkında bilgilendirmek ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olması

H: Öğretmenin bütün öğrencilerin ilgisini çekmesi

E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olması ve onları gerekli bilgi ile donatması

R: Öğretmenin öğrencilerin konuyu öğrenmesi, düzeltme yapması ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünceleri için fırsatlar oluşturması

E2: Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine izin vermesi

T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlaması

O: Öğretmenin etkili öğretimin yanı sıra öğrencilerin sürekli katılımını sağlamak ve en üst düzeye çıkarmak için organize olması

EK-6. Öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafı

Hafta 2: Öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında yazdıkları bir eleştiri paragrafı					
Aşama 1: İstendik Sonuçlar					
Hedefler 1. Öğrenciler verilen bir paragraf ile ilgili soruları cevaplar. 2. Öğrenciler verilen kelime öbeklerini anlamları ile eşleştirir. 3. Öğrenciler verilen paragrafın bölümleri ile kelime öbeklerini eşleştirir. 4. Verilen bir paragraftaki cümleleri anlamlı bir şekilde sıraya koyar. 5. Verilen paragraftaki hangi cümlelerin gerekli bilgileri oluşturduğunu tahmin eder. 6. Verilen paragraftaki hangi cümlenin yazarın yaşadığı zorluğu oluşturduğunu tahmin eder. 7. Verilen paragraftaki hangi cümlelerin yazarın yaşadığı zorluklar ile nasıl baş ettiğini tahmin eder. 8. Verilen paragraftaki hangi cümlenin paragrafın sonucunu oluşturduğunu tahmin eder. 9. Verilen resimleri paragraftaki oluş sırasına göre sıraya koyar. 10. Verilen resimleri kullanarak bir eleştiri yazısı yazar. Büyük fikir: Eleştiri, yağmur gibi, bir insanın köklerini yok etmeden büyümesini besleyecek kadar nazik olmalıdır. Frank E. Clark	Transfer <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler görüş paragrafı ve eleştiri yazısı arasındaki farkı anlayacaklar.Öğrenciler eleştiri yazısı için gerekli olan öğeleri kullanarak bir eleştiri yazısı yazacaklar. Anlam <table border="1"><thead><tr><th>Anlama</th><th>Temel Sorular</th></tr></thead><tbody><tr><td><ul style="list-style-type: none">Bir eleştiri yazısında yer alan öğeleri anlayacaklar.</td><td><ul style="list-style-type: none">Kahraman kimdir?Bir kahramanın özellikleri nelerdir?Eleştiri yazısı nedir?Meydan okuma nedir?İnsanlara ne zaman meydan okuruz?Görüş paragrafı ile eleştiri yazısı arasındaki fark nedir?</td></tr></tbody></table> Kazanım: Öğrenciler aşağıdaki kelimelerin ne anlama geleceğini öğrenecekler: <ul style="list-style-type: none">Arka plan bilgisi (background information)Meydan okuma (challenge)Bir eleştiri yazısının öğeleri Beceriler <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler okudukları bir film veya izledikleri bir filmdeki kahraman hakkında bir eleştirel yazı yazabilecekler.Öğrenciler yazacakları paragraf hakkında fikir üretebilecekler.	Anlama	Temel Sorular	<ul style="list-style-type: none">Bir eleştiri yazısında yer alan öğeleri anlayacaklar.	<ul style="list-style-type: none">Kahraman kimdir?Bir kahramanın özellikleri nelerdir?Eleştiri yazısı nedir?Meydan okuma nedir?İnsanlara ne zaman meydan okuruz?Görüş paragrafı ile eleştiri yazısı arasındaki fark nedir?
	Anlama	Temel Sorular			
<ul style="list-style-type: none">Bir eleştiri yazısında yer alan öğeleri anlayacaklar.	<ul style="list-style-type: none">Kahraman kimdir?Bir kahramanın özellikleri nelerdir?Eleştiri yazısı nedir?Meydan okuma nedir?İnsanlara ne zaman meydan okuruz?Görüş paragrafı ile eleştiri yazısı arasındaki fark nedir?				
Aşama 2: Değerlendirme Kanıtları					
Değerlendirme kriterleri <ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre uyumlu paragraflar yazması	Değerlendirme kanıtı				

	<p>Performans ödevi Öğrencilerin sevdikleri bir kitap veya filmin kahramanı hakkında uyumlu ve iyi düzenlenmiş bir eleştiri paragraf yazması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler bir eleştiri paragrafını oluşturan öğeleri kullanarak bir paragraf yazabilecekler. • Öğrenciler gerekli bağlaçları kullanacaklar.
	<p>Diğer kanıtlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler öğretim görevlisi tarafından verilen geri dönüte göre paragraflarını tekrar yazacaklar.
<p>Aşama 3: Öğrenme planı</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. W: Öğretmen öğrencilere bugün neler öğrenecekleri hakkında bilgi verir ve temel soruları ve büyük fikri öğrencilere sorar. 2. H: Öğretmen Walking Dead dizisinin müziğini sınıfa izlettirir ve hangi diziye ait olduğunu öğrencilerin bulmasını ister. 3. H: Öğretmen Walking Dead dizisinin başrol oyuncusu Rick'in fotoğrafını gösterir ve onun filmin kahramanı olduğunu söyler ve bir kahramanda olması gereken özellikleri öğrencilerin söylemesini ister. 4. E1: Öğretmen öğrencilere Rick Grimes hakkında bir paragraf verir ve onların paragraf ile ilgili bazı soruları cevaplandırmasını ister. 5. E1: Öğretmen öğrencilerin bazı kelime öbekleri ile anlamlarını eşleştirmesini ister. 6. E1: Öğretmen verilen paragrafı dörde böler ve öğrencilerin bu dört bölümü kelime öbekleri ile eşleştirmesini ister. 7. E1: Öğretmen bir kahraman hakkında eleştiri yazarken paragrafta var olması gereken öğeleri anlatır. 8. E1: Öğretmen öğrencilere 7. Koğuştaki Mucize adlı film ile ilgili bir paragrafı öğrencilere gösterir ve bu paragrafı öğrencilerin anlamlı bir şekilde sıraya koymasını ister. 9. E1&R: Öğretmen öğrencilerden verilen paragraftaki cümlelerin bir eleştiri yazarken kullanılan öğeler ile eşleştirmesini ister. 10. E1&R: Öğretmen The Queen's Gambit'in başrol oyuncusu Beth ile ilgili bir paragraf yazacaklarını söyler ve verilen resimler ile bir eleştiri yazarken kullanılan öğeler ile resimleri öğrencilerin eşleştirmesini ister. 11. R&T: Öğretmen resimlere bakarak öğrenciler ile Beth hakkında bir eleştiri yazısını beraber yazar. 12. E2&T: Öğrenciler 'sevdikleri bir kitap ve film kahramanı ile ilgili bir eleştiri paragrafı yazar. 13. E2: Öğrenciler öğretim görevlisinin verdiği geri bildirimine göre paragraflarını tekrar yazar. <p>W: Öğrencileri bu üniteye ne öğreneceği hakkında bilgilendirmek ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olması H: Öğretmenin bütün öğrencilerin ilgisini çekmesi E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olması ve onları gerekli bilgi ile donatması R: Öğretmenin öğrencilerin konuyu öğrenmesi, düzeltme yapması ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünceleri için fırsatlar oluşturması E2: Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine izin vermesi T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlaması O: Öğretmenin etkili öğretim yanı sıra öğrencilerin sürekli katılımını sağlamak ve en üst düzeye çıkarmak için organize olması</p>	

EK-7. Öğrencilerin belirli bir konu hakkında görüşlerini belirten paragraf yazması

Hafta 3		
Aşama 1: İstendik Sonuçlar		
<p>1. Verilen cümlelerin gerçek mi yoksa görüş mü olduğunu açıklar.</p> <p>2. Verilen bir paragraftaki cümleleri anlamlı bir şekilde sıraya koyar.</p> <p>3. Verilen bir paragrafı analiz eder.</p> <p>4. Verilen bir paragraftaki konu cümlesini, açıklayıcı cümleleri ve sonuç cümlesini tanıır.</p> <p>5. Bir paragrafı verilen bağlaçlar ile anlamlı bir şekilde doldurur.</p> <p>6. Verilen cümleleri parantez içinde verilen kelimeler ile cümlelerin anlamını değiştirmeden kendi cümleleri ile ifade eder.</p> <p>7. Bir paragrafta uygun konu cümlesi yazar.</p> <p>8. Verilen bir konuya ilişkin açıklayıcı fikirler bulur.</p> <p>9. Bulduğu açıklayıcı fikirleri bağlaçlar kullanarak tekrar yazar.</p> <p>10. Bulduğu açıklayıcı fikirlere uygun sonuç cümlesi yazar.</p> <p>11. ‘Sahte para basmayı engellemek imkânsızdır’ konusu ile ilgili bir görüş paragrafı yazar.</p> <p>12. Konu ile ilgili yazdıkları paragrafı belirli ölçütlere göre değerlendirir.</p> <p>Büyük fikir: Başkalarından saygı görmek önemlidir çünkü kendimizi güvende hissetmemize ve kendimizi ifade etmemize yardımcı olur.</p>	Transfer <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler İngilizce’de görüş paragrafında kullanılan bağlaçları kullanacaklar.	
	Anlam	Anlama <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler her bireyin aynı konuda farklı görüşlere sahip olacağını öğrenecekler.
	Temel Sorular <ul style="list-style-type: none">Gerçek nedir?Görüş nedir?Gerçekle görüş arasındaki fark nedir?	
	Kazanım: Öğrenciler aşağıdaki kelimelerin ne anlama geleceğini öğrenecekler: <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler görüş paragrafında kullanılan bağlaçları öğrenecekler.Öğrenciler görüş paragrafında konu cümlesi, açıklayıcı cümle ve sonuç cümlesi nasıl yazılır öğrenecekler. Beceriler: <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler ‘Sahte para basmayı engellemek imkânsızdır’ konusu ile ilgili bir görüş paragrafı yazar.Öğrenciler yazacakları paragraf hakkında fikir üretebilecekler.Öğrenciler iyi düzenlenmiş bir konu cümlesi, açıklayıcı cümleler ve sonuç cümleleri yazabilecekler.Öğrenciler bir cümlenin anlamını değiştirmeden farklı dilbilgisi yapıları kullanarak yazabilecekler.	
Aşama 2: Değerlendirme Kanıtları		
Değerlendirme kriterleri <ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre uyumlu paragraflar yazması	Değerlendirme kanıtı	

	<p>Performans ödevi Öğrencilerin verilen konu hakkında görüşlerini belirten uyumlu ve iyi düzenlenmiş paragraf yazması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler bir paragrafı oluşturan konu cümlesi, açıklayıcı cümle ve sonuç cümlesini yazabilecekler. • Öğrenciler gerekli bağlaçları kullanacaklar.
	<p>Diğer kanıtlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler öğretim görevlisi tarafından verilen geri dönüte göre paragraflarını tekrar yazacaklar.
<p>Aşama 3: Öğrenme planı</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. W: Öğretmen öğrencilere bugün neler öğrenecekleri hakkında bilgi verir ve temel soruları ve büyük fikri öğrencilerin cevaplamasını ister. 2. H: Öğretmen sınıfa CRIME SCENE INVESTIGATION ile ilgili bir video getirir ve öğrencilere neler gördüğünü anlatmasını ister. Kişilerin neden suç işlediğini öğrencilerin söylemesini ister. 3. E1: Öğretmen öğrencilere ‘suç işlemeyi azaltmanın yolunun mahkûmlara daha fazla hapis cezası vermenin olduğunu’ savunan bir paragrafı sıraya koymalarını ister. 4. E1: Öğretmen öğrencilerin paragrafı analiz etmesini ve onlardan paragrafta kullanılan konu cümlesi, açıklayıcı cümle ve sonuç cümlesini bulmasını ister. 5. E1: Öğretmen bir paragrafta kullanılan bağlaçlar ile ilgili öğrencileri bilgilendirir. 6. E1: Öğretmen öğrencilerin verilen bağlaçlar ile paragrafı doldurmalarını ister. 7. E1: Öğretmen öğrencilerden verilen cümleleri parantez içinde verilen kelimeler ile yeniden yazmalarını ister. 8. E1& R: Öğrenciler verilen paragrafa uygun konu cümlesi yazar. 9. E1& R: Öğrenciler verilen konulara katılıp katılmadığını belirtir ve 2 tane açıklayıcı fikir bulur. 10. E1& R: Öğrenciler buldukları açıklayıcı fikirleri bağlaçları kullanarak cümle haline getirir. 11. E1& R: Öğrenciler yazdıkları açıklayıcı cümlelere sonuç cümlesi yazar. 12. E2& T: Öğrenciler ‘Sahte para basmayı engellemek imkânsızdır’ konusu ile ilgili bir görüş paragrafı yazar. 13. E2: Öğrenciler öğretim görevlisinin verdiği geri bildirimde göre paragraflarını tekrar yazar. <p>W: Öğrencileri bu üniteye ne öğreneceği hakkında bilgilendirmek ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olması H: Öğretmenin bütün öğrencilerin ilgisini çekmesi E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olması ve onları gerekli bilgi ile donatması R: Öğretmenin öğrencilerin konuyu öğrenmesi, düzeltme yapması ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünceleri için fırsatlar oluşturması E2: Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine izin vermesi T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlaması O: Öğretmenin etkili öğretim yanı sıra öğrencilerin sürekli katılımını sağlamak ve en üst düzeye çıkarmak için organize olması</p>	

EK-8. Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraf

Hafta 4: Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında yazdıkları paragraf		
Aşama 1: İstendik Sonuçlar		
Hedefler 1. Verilen bir paragraftaki cümleleri anlamlı bir şekilde sıraya koyar. 2. Verilen soruları paragrafa göre doğru bir şekilde cevaplandırır. 3. Verilen bir paragrafı analiz eder. 4. Bir paragrafı verilen bağlaçlar ile anlamlı bir şekilde doldurur. 5. Verilen resimleri kullanarak ev tedavisi ile ilgili bir paragraf yazar. Büyük fikir: Hastalıklar için doğru bitkiyi bulmak çoğu insanı iyileştirecektir.	Transfer <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler farklı bitkileri günlük hayatta hastalandıklarında kullanacaklar.	
	Anlam	
	Anlama <ul style="list-style-type: none">Bir öykü paragrafında yer alan öğeleri anlayacaklar.	Temel Sorular <ul style="list-style-type: none">Öykü paragrafı nedir?Evde yapılan tedavide neler kullanılır?Evde yapılan tedavi ile hastanede yapılan tedavinin farkı nedir?
	Kazanım: Öğrenciler aşağıdaki kelimelerin ne anlama geleceğini öğrenecekler: <ul style="list-style-type: none">Öykü paragrafı (narrative paragraph)Evde yapılan tedavi (home remedy)Öykü paragrafında kullanılan bağlaçlar Beceriler: <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler evde yaptıkları bir tedavi ile ilgili bir öykü paragrafı yazabilecekler.Öğrenciler yazacakları paragraf hakkında fikir üretebilecekler.Öğrenciler öykü paragrafında kullanılan bağlaçları doğru bir şekilde kullanabilecekler.	
Aşama 2: Değerlendirme Kanıtları		
Değerlendirme kriterleri <ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre uyumlu paragraflar yazması	Değerlendirme kanıtı	
	Performans ödevi Öğrencilerin evde tedavi yöntemini kullanarak yaşadıkları bir olay hakkında uyumlu ve iyi düzenlenmiş bir paragraf yazması <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler gerekli bağlaçları kullanarak bir öykü paragrafı yazacaklar.	
	Diğer kanıtlar <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler öğretim görevlisi tarafından verilen geri dönüte göre paragraflarını tekrar yazacaklar.	
Aşama 3: Öğrenme planı 1. W: Öğretmen öğrencilere bugün neler öğrenecekleri hakkında bilgi verir. Temel soruları ve büyük fikri öğrencilere sorar. 2. H: Öğretmen farklı hastalıkları Power Point ile gösterir ve öğrencilerin hastalıkların isimlerini söylemelerini ister.		

3. E1: Öğretmen gösterdiği hastalıklara en iyi ev tedavisinin ne olduğunu sorar ve onların cevaplandırmasını ister.
4. E1&R: Öğretmen bir paragrafı öğrencilere gösterir ve öğrencilerin paragrafı anlamlı bir şekilde sıraya koymasını ister.
5. E1&R: Öğretmen paragraf ile ilgili bazı soruları öğrencilerin cevaplandırmasını ister.
6. E1&T: Öğretmen öğrencilere ev tedavisi ile ilgili bir öykü paragrafı okuduklarını söyler ve öykü paragrafının ne olduğunu açıklar.
7. T: Öğretmen öykü paragrafında kullanılan bağlaçları anlatır.
8. E1&R: Öğretmen öğrencilerin bir paragrafı uygun bağlaçlar ile doldurmasını ister.
9. T: Öğretmen farklı resimlerin olduğu bir hastalık ile ilgili öğrencilerin paragraf yazmasını ister.
10. E2&T: Öğrenciler evde tedavi gerektiren bir hastalık ile ilgili bir paragraf yazar.
11. E2: Öğrenciler öğretim görevlisinin verdiği geri bildirimine göre paragraflarını tekrar yazar.

W: Öğrencileri bu ünite de ne öğreneceği hakkında bilgilendirmek ve öğretmenin öğrencilerin önceki bilgileri hakkında bilgi sahibi olması

H: Öğretmenin bütün öğrencilerin ilgisini çekmesi

E1: Öğretmenin öğrencilerin konuları keşfetmesine yardımcı olması ve onları gerekli bilgi ile donatması

R: Öğretmenin öğrencilerin konuyu öğrenmesi, düzeltme yapması ve öğrendikleri hakkında yeniden düşünceleri için fırsatlar oluşturması

E2: Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine izin vermesi

T: Öğretmenin üniteyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre uyarlaması

O: Öğretmenin etkili öğretimin yanı sıra öğrencilerin sürekli katılımını sağlamak ve en üst düzeye çıkarmak için organize olması

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Huriye ELMAS NALÇACI

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2011- Devam ediyor: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
Öğretim Görevlisi

2004-2011: Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Okutman

2003-2004: TED Isparta Koleji

Lisans: 1999-2003, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi
Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Programı

Lise: 1995-1999, Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi