

Büşra DALKIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ECRIF TAKSONOMİSİNİN AKADEMİK
BAŞARI İLE ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Büşra DALKIRAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ECRIF TAKSONOMİSİNİN AKADEMİK
BAŞARI İLE ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞUNA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
HAZIRLAYAN
Büşra DALKIRAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY


Büşra DALKIRAN tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi” başlıklı bu çalışma, 12./06/2019 tarihinde yapılan sözlü savunma sınavı sonucu oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Üye : Doç.Dr. Ali ARSLAN

Üye : Dr. Öğr.Üyesi. Emrullah YILMAZ

Bu tezin kabulü Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin Semerci danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi” adlı, Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

12.06/2019

Büşra DALKIRAN



ÖN SÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bana çok şey kattığını düşündüğüm ve bu çalışmanın başlangıcından itibaren bilgi ve tecrübesiyle çalışmama katkıda bulunan danışman hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye, çalışmam sırasında değerli fikirlerini aldığım Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a içten teşekkürlerimi ve saygımı sunarım.

Çalışmamın uygulanması sırasında desteklerini esirgemeyen ve bu sayede tanışma fırsatı bulduğum bütün öğretmen arkadaşlarıma, okulunun kapılarını açan okul müdürüne ve öğrencilere teşekkür ederim.

Özellikle eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, hep yanımda olan ve bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli annem Hacer DALKIRAN ve babam İbrahim DALKIRAN'a, telaşa kapıldığım anlarda beni cesaretlendiren ve motive eden değerli ablalarım Fatma DALKIRAN ve Müberra ÖZER'e sonsuz teşekkür ederim.

Büşra DALKIRAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi

Büşra DALKIRAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2019, Sayfa: XVI + 99

Bu araştırmanın amacı, ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın uygulaması, 2018–2019 eğitim öğretim yılında ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşan çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test, son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deneysel grup öğrencilerine 5 haftalık sürede “Cartoon Characters” ünitesinin öğretimi, karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) olmak üzere beş aşamadan oluşan ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan ders planlarına göre yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, öğretim programında belirtildiği gibi öğretim uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca ders ve öğrenci çalışma kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Çalışmanın başında tüm gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan başarı (listening - speaking) testi ile Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği kümeleme analizi yapılması için uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve birbirine en yakın puan ortalamasına sahip bir sınıf deneysel grup, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Aynı zamanda bu iki sınıfın denkliği ile ilgili olarak bu sınıflara derse giren öğretmenlerle de görüşülmüş ve bu iki sınıfın birbirine denk olduğu öğretmenler tarafından da kabul edilmiştir. Uygulamalar sonunda 4/A deneysel grup 4/B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğretimin sonunda ise, akademik başarı (listening - speaking) testi ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi, ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğunda farkın etki büyüklüğü Cohen’s *d* değerine bakarak bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; ECRIF taksonomisi kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinde deneysel grup lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ECRIF taksonomisi, öğrenme ve çalışma sorumluluğu, akademik başarı



ABSTRACT

Master's Thesis

The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Success and Learning and Studying Responsibility

Büşra DALKIRAN

Bartın University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCI

Bartın-2019, Sayfa: XVI + 99

The purpose of this research is to determine the effect of ECRIF taxonomy in foreign language teaching on academic success and learning and studying responsibility. For this purpose, this study was carried out with 56 students at 4th grade of primary education in 2018–2019 academic years. In the research, pre-test post-test control group design of experiment method was used. ECRIF taxonomy which consists of five stages as encounter, clarify, remember, internalize and fluently use was used in teaching of the Cartoon Characters unit took a total of 5 weeks. In the control group, teaching practices were used as stated in the curriculum. In addition, the course and student workbooks were used as sources. At the beginning of the study, academic achievement (listening and speaking) test prepared by researcher and the scale of learning and studying responsibility developed by Semerci and Pamuk (2012) were applied in both experimental group and control group as cluster analysis. The results obtained were compared and two classes for experimental group and control group were formed with the closest mean score. At the same time, the teachers who entered these classes were interviewed in terms of the equivalence of these two classes and it was also accepted by the teachers that these two classes were equal. After these applications, 4/A was chosen as experimental group and 4/B was chosen as control group. At the end of the teaching, academic achievement (listening and speaking) test and the scale of learning and studying responsibility were applied in both experimental group and control group as a post-test. While pre-test – post-test scores were compared by using t-test for dependent groups, the effect size was calculated (by using Cohen's d) if there is a significant difference between the pre-test scores and the post-test scores. As a result of study, it was stated that ECRIF taxonomy provided significant differences in students' academic success and level of learning and studying responsibility on the experimental group.

Key Words: Teaching foreign language, ECRIF taxonomy, learning and studying responsibility, academic success



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLOLAR LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Denenceler	5
1.5.Sayıtlar.....	5
1.6.Sınırlılıklar	6
İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Yabancı Dil Bilmenin Önemi ve Gerekliliği	7
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Yöntemler	8
2.2.1. Dilbilgisi -Çeviri Yöntemi	9
2.2.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem.....	9
2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	10
2.2.4. Sessizlik Yöntemi.....	10

2.2.5. Telkin Yöntemi.....	11
2.2.6. Bilişsel Yöntem	11
2.2.7. Grup ile Dil Öğretim Yöntemi	12
2.2.8. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi	12
2.2.9. İşitsel-Görsel Yöntem.....	13
2.2.10. Görev Temelli Öğrenim Yöntemi	13
2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	14
2.2.12. Seçmeli (Eklektik) Yöntem	14
2.2.13. İçerik Temelli/Görev Temelli Yaklaşım Yöntemi	15
2.3. Eğitimde Kullanılan Taksonomiler	15
2.3.1. Bloom Taksonomisi (Revize Edilmiş)	16
2.3.2. Gagne ve Briggs'in Taksonomisi	18
2.3.3. SOLO Taksonomisi	19
2.3.4. Haladayna Taksonomisi	20
2.3.5. Hauenstein Taksonomisi	20
2.3.6. Marzano'nun Taksonomisi	21
2.3.7. ECRIF Taksonomisi	22
2.3.7.1. Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışında ECRIF Taksonomisi.....	29
2.3.7.2. ECRIF Taksonomisinde Öğretmenin Rolü.....	29
2.3.7.3. ECRIF Taksonomisinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerle İlişkisi	32
2.3.7.4. ECRIF Taksonomisinin Eğitimde Kullanılan Taksonomiler İle Benzerlik ve Farklılıkları	33
2.4. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu.....	36
2.5. İlgili Araştırmalar	39
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	39
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	43
3.1.Araştırmanın Modeli	43
3.2.Çalışma Grubu	44
3.2.1. Çalışma Grubunda yer alan okulların özellikleri ve seçilme nedenleri.....	44
3.2.2. Grupların Denkleştirilmesi	45
3.3.Uygulama Süreci.....	47
3.4.Veriler Toplama Araçları	48
3.5.Verilerin Analizi	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	52
4.1.Araştırmanın 1. Denencesine İlişkin Bulgular.....	52
4.2.Araştırmanın 2. Denencesine İlişkin Bulgular.....	52
4.3.Araştırmanın 3. Denencesine İlişkin Bulgular.....	53
4.4.Araştırmanın 4. Denencesine İlişkin Bulgular.....	54
4.5.Araştırmanın 5. Denencesine İlişkin Bulgular.....	54
4.6.Araştırmanın 6. Denencesine İlişkin Bulgular.....	55
4.7.Araştırmanın 7. Denencesine İlişkin Bulgular.....	55
4.8.Araştırmanın 8. Denencesine İlişkin Bulgular.....	56
4.9.Araştırmanın 9. Denencesine İlişkin Bulgular.....	57
BEŞİNCİ BÖLÜM : SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	58
KAYNAKLAR	63
EKLER	77
ÖZGEÇMİŞ	99

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
2.1	Revize edilmiş Bloom taksonomi tablosu.....	18
2.2	ECRIF taksonomisinin aşamalarına göre öğrencinin gözlemlenen davranışları ve düşünceleri.....	28
2.3	ECRIF taksonomisinin aşamalarına göre öğretmenin rolleri.....	31
2.4	ECRIF taksonomisi ile bilişsel alan taksonomilerinin karşılaştırılması....	35
3.1	Araştırmanın deneysel deseni.....	43
3.2	Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı.....	44
3.3	Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (dinleme) ön test puanlarının karşılaştırılması.....	46
3.4	Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (konuşma) ön test puanların karşılaştırılması.....	46
3.5	Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu sorumluluğu ölçeği öntest puanlarının karşılaştırılması.....	47
3.6	Akademik başarı (dinleme) testi madde analizi.....	49
3.7	Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin değerlendirme kriteri.....	51
4.1	Deney grubu akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	52
4.2	Kontrol grubu akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	53
4.3	Deney ve kontrol gruplarının başarı (dinleme) son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	53
4.4	Deney grubu akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	54
4.5	Kontrol grubu akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	54
4.6	Deney ve kontrol gruplarının başarı (konuşma) son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	55
4.7	Deney grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	56

4.8	Kontrol grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	56
4.9	Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	57



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa No
2.1	Revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyut basamakları.....	17
2.2	Gagné ve Briggs'in geliştirdiği taksonominin basamakları.....	19
2.3	Biggs ve Collis tarafından geliştirilen taksonominin basamakları.....	19
2.4	Hauenstein' ın bilişsel alan ile ilgili geliştirdiği taksonominin basamakları..	21
2.5	ECRIF taksonomisinin aşamaları.....	23



EKLER LİSTESİ

EK No		Sayfa No
1.	Araştırma İzni.....	72
2.	Uygulama Valilik Oluru.....	73
3.	Belirtke Tablosu.....	74
4.	ECRIF Taksonomisine Göre Hazırlanmış Ders Planı.....	75
5.	Akademik Başarı Testi (Dinleme).....	95
6.	Akademik Başarı Testi (Konuşma).....	97
7.	Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği.....	98



KISALTMA VE SEMBOLLER

KISALTMALAR

ABT	:Akademik Başarı Testi
CCQ	:Concept Checking Question (Kavram Kontrol Soruları)
CLL	:Community Language Learning (Grup ile Dil Öğretim Yöntemi)
ECRIF	:İngilizce kelimelerin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Bu beş kelime şu anlamlara gelir: E ncounter (karşılaşma), C larify (netleştirme), R emember (hatırlama), I nternalize (içselleştirme) ve F luently use (akıcı kullanım).
EFL	:English as a Foreign Language
ÖÇS	:Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu
PPP	:Present, Practice, Produce (Mevcut, Uygulama, Üretim)
TDK	:Türk Dil Kurumu

SEMBOLLER

N	:Öğrenci sayısı
\bar{x}	:Aritmetik ortalama
ss	:Standart sapma
sd	:Serbestlik derecesi
t	:T testi
p	:Anlamlılık
d	:Etki büyüklüğü

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ekonomik ve teknik gelişmeleri beraberinde getiren Sanayi Devrimi ile ticaretin ve ulaşım olanaklarının artması yabancı dilin iletişim aracı olarak görülmesinde etkili olmasının yanı sıra yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında da etkili olmuştur (Dinçer, 2013). Yabancı bir dil bilmek ve akıcı konuşmak başka ülkelerin bireyleri ile iyi düzeyde iletişim kurmada önemlidir. Uluslararası, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarında daha ileri götürmek için ülkelerin yabancı dili bilen ve etkili kullanan bireylerle ihtiyacı vardır. Bu sebeple, günümüz dünyasında yabancı dil öğrenme özendirilmektedir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin en önemli amacı, vatandaşlarımızın diğer ülke vatandaşları ile daha iyi düzeyde iletişim kurmalarını sağlamak ve bu sayede ülkemizi, bilimde, ekonomide ve sosyal alanlarda ileri bir seviyeye ulaşmasını kolaylaştırmaktır (Tok ve Arıbaş, 2008, 206).

Eğitim politikaları belirlenirken, ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gereksinimlerin yabancı dil eğitimi konusunda alınan kararları büyük oranda etkilediği görülmektedir (Haznedar, 1997, 16). Nitelikli yabancı dil eğitimi Türk eğitim sisteminin de hep üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Örgün, yaygın ve uzaktan eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne (2006) bakıldığında şöyle belirtilmektedir:

“Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme/anlama, okuma/anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.”

Bu amaç incelendiğinde, yabancı dil eğitimi için hazırlanan programların, anlama ve anlatmayı esas alan dört temel dil becerisinden oluşması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu beceriler konuşma, dinleme, yazma ve okuma olarak belirlenmiştir ve bu becerilerin öğrenciye kazandırılabilmesi için öğrenmenin merkezine öğrenciyi alacak bir şekilde

yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Dinçer, 2013). Yabancı dil öğretiminde yer alan temel ilkeler Demirel'e (1993, 23-26) göre şunlardır:

1. Dört temel beceriyi (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) geliştirebilmek,
2. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak,
3. Aşamalı (Basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta) bir biçimde öğretmek,
4. İşitsel ve görsel araçları kullanmak,
5. Ana dili sıklıkla tercih etmemek, gerekli olduğu durumlarda kullanmak,
6. Kelime ve cümle yapısını tek bir seferde sunmak,
7. Elde ettiği bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlamak,
8. Öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılımlarını sağlamak,
9. Öğrencilerin bireysel farklılığını dikkate almak,
10. Öğrencileri motive etmek ve cesaretlendirmektir.

Yukarıda belirtilen ilkeler incelendiğinde etkili bir yabancı dil öğretimini ve öğrenimini kolaylaştırmayı amaçladığı görülmektedir. Yabancı bir dil öğrenmenin en iyi yolu öğrenilmek istenen yabancı dilin, anadil olarak konuşulduğu ortamda yaşamak ve o dilde eğitim öğretim görmektir. Fakat bu her zaman mümkün değildir ve bu şartlar yerine getirilmediğinde yabancı dil öğrenebilmek ya da öğretebilmek için farklı yaklaşımlara, yöntemlere, tekniklere ve araç gereçlere yönelmek gerekmektedir (Kuşçu, 2017, 215).

Son yıllarda ülkemizde yabancı dil öğretimi okul öncesi dönemden üniversite sonrası döneme kadar oldukça fazla önem kazanmıştır. Ancak, uygulamalara bakıldığında ise yabancı dil öğretiminin istenilen düzeye gelmediği görülmektedir (Can ve Işık Can, 2014, 43). Bu durum eğitimcileri farklı yaklaşım, yöntem ve teknik araştırmaya yöneltmektedir. Bu yeniliklerden birinin de yabancı dil öğretimini kolaylaştıracağı düşünülen ECRIF taksonomisi olduğu söylenebilir.

ECRIF, karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) olmak üzere beş İngilizce kelimenin baş harflerinin kısaltmasıdır. Öğrencilerin nasıl öğreneceği üzerine odaklanan ECRIF sınıf ortamını öğretmen merkezli derslerin öğretiminden ziyade öğrenci merkezli öğretime taşır (Mezied, 2017). Karşılaşma (encounter) aşaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde yeni bilgi ile karşılaştıkları ilk adımdır (Mezied, 2017). Netleştirme (clarify) aşamasında, öğrenciler kelimenin ya da herhangi bir yapının ne anlama geldiğini kavrar;

kelimenin telaffuzunu, yazılma biçimini, yapısını ve temel olarak bir cümlede nasıl kullanılacağını görür (Tirira, 2013). Hatırlama (remember) aşaması, hedef bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılma süreci olarak görülmektedir. Öğrenci bilgiyi netleştirdiğinde uzun süreli belleğe iletir (Tosuncuoğlu, 2017, 133). İçselleştirme (internalize) aşaması, öğrencilerin hedef dili ve becerileri kendi bilgisine bağlı olarak uygun bir şekilde kullanabilmeleri için daha az kontrollü uygulamaları içermektedir (Mezied, 2017). Akıcı kullanım (Fluently use) aşaması, ECRIF taksonomisinin son aşaması ve nihai hedefidir (Cordero ve Perez, 2014). Bu aşama, öğrencilerin dili gerçek yaşam koşullarında akıcı ve özgürce kullanabilecekleri üretim aşamasıdır (Mezied, 2017). Bu bağlamda, beş aşamadan oluşan ECRIF'in basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta önkoşul oluşturacak şekilde sıralandığı ve taksonomik bir özellik gösterdiği görülmektedir.

ECRIF Taksonomisinin aşamalarına bakıldığında yabancı dil öğretiminde akademik başarının artırılmasının yanı sıra öğrenme ve çalışma sorumluluğunun kazandırılmasında da etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme sorumluluğu öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumluluk duyması anlamına gelmektedir. Öğrencinin bilgiye ulaşmada istekli olması, görevlerini yerine getirmesi öğrenme sorumluluğuna sahip bir birey olduğunu gösterir. Öğrenci sorumluluğu tüm gelişim ve öğrenmenin anahtarıdır (Davis ve Murrell, 1994, 2). Öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ortaya koyan çeşitli özelliklerin olduğu görülmektedir. Öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler, öğrenmek için daima çaba gösterirler (Bacon, 1993, 207). Barr ve Tagg'a (1995, 699) göre, birey öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı anda; kendine hedefler belirler ve davranışlarını bu yönde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu olarak etkinliklere katılmaları, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve sorumluluk duygularının istenilen biçimde etkilenmesinde önemli bir etkidir. (Başbay, 2008, 5).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ECRIF ile ilgili deneysel çalışmaların yurt dışında az sayıda; yurt içinde ise hiç yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma, yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ile, ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar devam eden süreçte yabancı dil öğretiminde yaşanan birçok olumsuzluğun ortadan kalkmasına

özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılabilecek değişikliklerle yabancı dil öğretiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ünite konularını öğrenmesi sürecinde, ECRIF taksonomisine göre yapılandırılmış ders etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerine olan etkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında dilin nasıl öğretileceği her zaman araştırma konusu olmuş ve yabancı dil öğretiminin sorun olduğu gözlenmiştir (Memiş ve Erdem, 2013, 298). Günümüze gelene kadar yabancı dilin öğretiminde farklı yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu yöntemlerden geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre tercih edilen bir yöntem olmuştur. Son yıllarda konuşma dilinin öğretilmesinin önem kazanması üzerine düz anlatım yöntemi, daha sonra kulak ve dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmış ve günümüzde de iletişimci yöntem yer vermeye başlanmıştır (Kocaman, 1983, 32). Fakat yabancı dil öğretiminde istenilen düzeyde bir başarı seviyesine ulaşılamamıştır. Bunun nedeni olarak da geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersizliği ya da amaca uygun öğretim yöntemi ve tekniği kullanılmaması, ders içi etkinliklerinin, ölçme ve değerlendirmede eksikliklerin veya yetersizliklerin olması ve bunların neden olduğu yönetsel hatalar en büyük neden olarak görülmektedir (Işık 2008, 15).

Bununla birlikte öğrenme niteliğinin belirlenmesinde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin istenilen hedeflere ulaşmalarında öğrenme ve çalışma sorumluluğu önemli bir yer edinmektedir. Yabancı dil öğretiminde başarının sağlanabilmesi, öğrenme ve çalışma sorumluluğunun kazandırılması ile daha da artacaktır. Bunun için kullanılacak yöntem ve tekniklerin doğru seçilmesi ve uygulanması önemlidir. Bu sayede öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olumlu bir biçimde artacağı açıktır. Yabancı dil öğretiminde uygulanılabilecek yöntem ve teknikler incelendiğinde, ECRIF Taksonomisinin yabancı dil

öğretiminde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin araştırılması önemli görülmektedir.

1.4. Denenceler

Araştırmanın problem cümlesi “ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemle ilgili denenceler aşağıda belirtilmiştir.

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
4. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
5. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
7. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır,

- Öğrenciler başarı testinde cevaplarını doğru bir şekilde yansıtmışlardır.
- Öğrenciler öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğindeki ifadelerde gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

- Kontrol grubu ile deney grubu deneysel işlem s¼recinde birbirleriyle etkileşimde bulunmamıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Veri kaynağı 2018 – 2019 eğitim ve ¼retim yılında ilkokul 4. Sınıfta ¼ęrenim g¼ren ¼ęrenciler ile sınırlıdır.
- İngilizce dersi “Cartoon Characters” ¼nitesinde yer alan d¼rt kazanım ile,
- Dinleme ve Konuşmaya y¼nelik akademik başarı testleri ile ¼ęrenme ve çalışma sorumluluğu ¼leęinden elde edilen veriler ile,
- Yedi hafta toplam 14 ders saatiyle sınırlıdır.



BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Bilmenin Önemi ve Gerekliliği

Son yıllarda hızla gelişen teknolojiyle birlikte insanların iletişim ihtiyacı daha da artmış ve bu durum yabancı dil bilme gereksinimi meydana getirmiştir. Bu gereksinim günümüze kadar sürekli artış göstererek yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi daha da belirginleşmiş ve bir yabancı dil bilmek akademik ya da mesleki yaşam için önemli hale gelmiştir. Yabancı bir dili öğrenen bireyler hem farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmakata hem de kendi iç dünyalarını farklı kişilere aktarmaktadırlar. Farklı toplumlardaki bireylerin birbiri ile iletişim kurmalarında ve yeni kültürlerle tanışmalarında yabancı dil bilmek günümüzde önemli hale gelmiştir (Bakır, 2014, 436).

Yabancı bir dili öğrenmeleri ile bireylerin, o dildeki kelimeleri, cümle yapıları ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra, kelime ve yapılardan faydalanarak o dili etkili konuşan bireylerle çeşitli biçimlerde iletişim kurabilmelerini de sağlar. Ayrıca yabancı dili bilmek sadece o dile ait dil bilgisi kurallarına hâkim olmak değildir. Yabancı dil bilmek gerektiğinde hangi kelime ve yapıların nerede kullanılması gerektiğini bilmeyi gerektirmektedir. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi bireyin bilinçli bir çaba göstermesini gerektirmektedir. Bireylerin kendilerini geliştirebilmek, kişisel gelişimlerini sağlayabilmek için yabancı dil öğrenimine önem verdikleri, buna bağlı olarak yabancı dil öğretimi yapan merkezlerin, kaynak materyallerin her geçen gün arttığı görülmektedir. Buradan da günümüzde toplumlarının yabancı dil öğrenimine ne kadar çok önem verdikleri görülebilir. Dilin etkili bir biçimde öğrenimi ve kullanımı bireyin kişisel gelişimini üst seviyelere taşıyacaktır. Bu sebeple, yabancı dil öğretimi belli bir plan ve sistematik yaklaşımla ele alınmak zorundadır (Altunbay, 2012, 753). Yabancı dil öğrenmenin bireylerin sağladığı yararları Peker (2018, 20) şöyle belirtmektedir:

- Yabancı dili öğrenmek bireylerin dünyayı ve çeşitli kültürleri daha iyi tanımalarını sağlar.
- Yabancı dilin öğrenilmesiyle birlikte toplumlar arasında kültürel gelişimler hız kazanır, bireylerin farklı kültürler hakkındaki bilgi düzeyleri gelişir.

- Yabancı dilin öğrenilmesiyle bireyin eleştirel düşünme becerisi ile yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.
- Yabancı dili öğrenmek bireylerin güzel sanatlar alanındaki gelişmeleri takip etmelerini sağlamaktadır.
- Yabancı dili öğrenmek bireylerin başka dillerin konuşulduğu ortamlarda kendilerini doğru ifade etmelerini sağlar.
- Yabancı dili öğrenmek, öğrenimine yurt dışında devam eden bireylerin özgüven duygularının yüksek olmasını sağlar.
- Yabancı dili bilmek bireylere ayrıcalık sağlarken, bireyin liderlik özelliklerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Yabancı dili bilmek bireyin uluslararası alanda yaşam boyu öğrenen bir birey olmasını ve toplum içerisinde yer edinmesini sağlar.

Günümüzde, yabancı dil eğitimi mesleki ve kişisel gelişim için büyük önem taşıdığı görülmektedir. Yabancı dil eğitimi alan öğrenciler dünyanın her yerindeki bilgiye daha kolay ulaşabilmekte ve ulaştığı bilgiyi gerektiği durumlarda aktarabilmekte, bilimsel araştırmalarını daha kolay yapabilmekte, sözlü ya da yazılı iletişimi kolaylıkla sağlayabilmektedir. Bilgiyi paylaşabilen, diğer toplumlarla iletişim kurup gelişmeleri takip edebilen üretken bir toplum olabilmek için o toplumda dil eğitimine her zaman önem verilmelidir.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı dil öğretimi sırasında kullanılan yöntemlerin ve yaklaşımların sınıf içi uygulamaları etkilemesinin yanı sıra dil eğitimin niteliğini de olumlu bir biçimde etkilemektedir (Demirel, 1993, 23). Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 1998, 37). Dünyada kabul gören ve yaygın bir şekilde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce (Memiş ve Erdem 2013, 299) belirlenmiştir ve bu öğretim yöntemleri şunlardır:

1. Dilbilgisi -Çeviri Yöntemi
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem
3. İşitsel-Dilsel Yöntem

4. Sessizlik Yöntemi
5. Bilişsel Yöntem
6. Telkin Yöntemi
7. Grup ile Dil Öğretim Yöntemi
8. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi
9. İşitsel-Görsel Yöntem
10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
11. Görev Temelli Öğretim Yöntemi
12. Seçmeli (Eklektik) Yöntem
13. İçerik /Görev Temelli Yaklaşım Yöntemi

2.2.1. Dilbilgisi -Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, öğrencilerin yabancı dil ile ilgili metinleri okuyup anlamaları amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde okuma – yazma ve gramer öğretimi çok önemlidir (Richards ve Rodgers, 2001, 5-6). Ders içerisinde kullanılan uygulama örnekleri, birbiri ile ilişkili olmayan cümleleri yabancı dilden, anadile çevirme şeklindedir (Demirel, 2010, 37). Dil edinimi için öğrenene uygulama açısından çok az fırsat sağlayan bu yöntem daha çok öğrenmeye ağırlık verir (Krashen, 1981, 103). Bu yöntemde, öğrencilerden verilen bir metni çevirmelerini, okuma-anlama ile ilgili soruları çözmelerini, kelime ezberleme çalışmaları yapmalarını, dilbilgisi kurallarını verip farklı uygulamalar yapmalarını, boşluk doldurma uygulamaları yapmalarını, kompozisyon yazmalarını istemek gibi teknikler kullanılabilir (Demirel, 2010, 38).

2.2.2. Direkt /Dolaysız Yöntem

Yabancı dili öğrenirken ana dile başvurmadan dolaysız bir şekilde yabancı dilin öğretimi yapıldığı için bu yönteme direkt ya da dolaysız yöntem denilmektedir. Bu yöntemde öğrenilmek istenen dil yapıları önce duyulmaktadır, dil ile pekiştirilmekte ve son olarakta okunup yazılmaktadır. Bu yöntemde yabancı dili öğrenmenin anadili öğrenmeyle bir farkının olmadığı kabul edildiği için öncelikle sözlü öğretim yapılmaktadır. Genellikle sınıfta ve çevrede bulunan materyal ve kavramlar sözel olarak ve gösterilerek öğretilmektedir. Okuma metinleri öğrenilmek istenen yabancı dili konuşan ülkenin hâkim

kültürü ile günlük yaşamına dair örnekleri yansıtmasına önem verilir (Demirel, 2010, 40). Bu yöntemde hedeflenen yabancı dil becerileri dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. Kitap kullanımı ilk altı hafta uygun görülmemektedir. Bunun nedeni ise öğretimi yapılan yabancı dilin telaffuzu ve yazımı arasında ortaya çıkan farklılıkların karmaşıklığa sebep olmasıdır (Demircan, 2013, 197). Bu yöntemde, görsel araçlar, drama ve öğretimi yapılan yabancı dildeki çeşitli kavramlar kullanılabilir (Demirel, 2010, 40).

2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntemde öğrenciler, verilen cümleleri ve kalıpları düşünmeden ezberler ve tekrar ederler. Öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol eden rehber konumundadır. Yabancı dilin öğrenilmesinde belirlenen becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmesi becerilerin sırasına göre olmalıdır. Ancak dinleme ve konuşma becerileri bu yöntemde çok önem verilen becerilerdir (Demirel, 2010, 44). Bu yöntemde dinleme araçlarından sıklıkla yararlanır. Akıcı dil kullanımının çok fazla pratik yaparak gelişeceğinin savunulduğu bu yöntem de eğitim ortamı olarak daha çok dil laboratuvarları tercih edilmektedir (Yule, 1994, 153). Bu yöntemde derse, ders metinleri ya da bir diyalogla başlanır. Bu diyaloglar bazen öğretmen tarafından bazen de çeşitli teknolojik cihazlar yardımıyla seslendirilmektedir. Öğrencilerden, yabancı dil ile ilgili öğrenilmek istenilen kelimeleri önce grup halinde, sonrada kendi başlarına tekrar etmeleri istenmektedir (Demircan, 2013, 215).

2.2.4. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yönteminin en önemli özelliği, öğrencilerin, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının hareketlerini dikkatle izlemesi, söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır. Öğrenciler, yabancı dili öğrenirken özgüvenleri oldukça yüksektir. Bu yöntemde öğretmen öğrencinin öğrenmesini desteklemek, katkı sunmak ve rehberlik etmek için vardır. Rehberlik aşamasında ihtiyaç anında öğrenciye destek olunur. Öğrenci herhangi bir hata yapsa bile hataları düzeltme yoluna gidilmez öğrencinin kendi hatalarını fark ederek düzeltmesi sağlanır (Demirel, 2010, 61).

2.2.5. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi öğrencilerin yabancı dili öğrenme sırasında olumsuz önyargılarını ve olumsuz inançlarını ortadan kaldırarak öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin zihinsel becerileri harekete geçirilmeye çalışılır. Öğretmen öğretimin merkezinde ve otoriterdir. Yöntemin başarılı olması için öğrenciler öğretmenlerine saygı duymak ve güvenmek zorundadır. Yabancı dil iletişim için öğretildiğinden diyaloglar çok önemli görülmektedir. Bu yöntemde yabancı dil üç aşamada öğretilir (Demirel, 2010, 60). Bu aşamalar şu şekildedir:

- Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır ve belirlenen diyalog metni öğrencilere sesli olarak öğretmen tarafından okunur.
- Belirlenen diyalog, vurgulara dikkat edilerek müzik eşliğinde tekrar okunur, gerekli durumlarda anadille açıklamalarda yapılabilir.
- Öğrencilerin koltuklarında rahat bir biçimde oturmaları sağlanır ve gözleri kapatılarak müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve bilgiyi zihinlerinde tutmaları istenir.

Bu yöntemde öğrencilerin aktif olmaları için, telkin, soru-cevap, tekrar, çeviri gibi farklı teknikler kullanılabilir. Böylece öğrenilen bilgiler pekiştirilerek kalıcı hale getirilmesi sağlanır (Doğan, 2012, 313).

2.2.6. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntemde, anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi önemlidir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni öğrenilecek bilgilerin daha önce öğrenilen bilgiler ile ilişkilendirilmesi gerekir. Bu yöntemde, ezber öğrenme yerine aktif öğrenme yöntem ve teknikleri tercih edilmelidir (Doğan, 2012, 176). Bu yöntemin ilkeleri Memiş ve Erdem'e (2013, 316) göre kısaca şöyle sıralanabilir:

- Yabancı dil iletişimsel sistemlerin kullanılması için gereklidir.
- Öğrenmenin anlamlı olmasına önem verilmelidir.
- Dilbilgisi kuralları mutlaka öğretilmelidir
- Dilbilgisi kurallarının öğretimi sırasında tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılmalıdır.

- Yabancı dildeki kurallar anadilde yapılan karşılaştırmalar ve açıklamalar yapılarak öğretilmelidir.
- Dört temel dil becerisinin (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) yaratıcı biçimde öğrenilmesi ve kullanabilmesi sağlanmalıdır.

2.2.7. Grup ile Dil Öğretim Yöntemi

Grup ile dil öğretim yönteminde, öğretmenlerin öğrencilerin duygularını, tutumlarını ve fiziksel tepkilerini dikkate almaları önemlidir. Bu yöntemde öğrencilerin yabancı dili iletişim için öğrenmeleri amaçlanır. Yabancı dili öğrenme aktif bir süreç olarak kabul edilir. Öğretmenin görevi, rehber olmak ve danışmanlık yapmaktır (Richards ve Rodgers, 2001, 90-91). Bu yöntemde öğrenciler, belirledikleri konuda kendi aralarında tartışabilirler (Demirel, 2010, 61). Ayrıca, öğrencilerin kendi aralarında kontrollü bir şekilde sohbet etmeleri sağlanır. Karşılıklı konuşmayı başlatmak için bir öğrenci seçilir ve bu öğrenci diğer bir öğrenciye anadilde bir iletide bulunur. Öğretmen bu iletiyi yabancı dile çevirir. Öğrenci yabancı dilde iletiyi tekrar eder. Yabancı dilde yapılan bu tekrarlar çeşitli ses kayıt cihazıyla kayıt edilir ve dersin sonuna doğru yeniden dinlenir (Doğan, 2012, 294). Bu yöntemde, öğrencilerin karşılıklı olarak ve grup oluşturarak yaptıkları konuşmaları kayıt altına almaları, yansıtıcı dinlemeleri, küçük grup çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır (Freeman, 2000, 102-105).

2.2.8. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi

İletişimsel yaklaşım yönteminde, öğrencilerin yabancı dili iletişim kurarak öğrenmeleri önemli görülmektedir. İletişim sırasında öğrenciler, birçok dil becerisini aynı anda kullanırlar. Çünkü yabancı dili öğrenmek için kullanmak gerekir. Bu yöntemde, farklı birçok dil formu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde iletişim kurabilmelerini, kelimelerin anlamını ve kullanış biçimlerini öğrenmelerini sağlamak için kullanılmalıdır. Bu yöntemde öğretim, öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple, görsel ve işitsel ders materyalleri ve etkinlikler özel olarak hazırlanır. Bu materyallerin öğretimi yapılan yabancı dilin kültürünü yansıtacak bir biçimde üretilmesine önem verilir. Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin yabancı dil öğretimi için belirlenen amaçlara uygun olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu yöntemde öğrenciye, öğrenilen konular ile ilgili sorular sorularak özgün cevaplar

vermeleri sağlanır. Öğrencilere grup çalışması yaptırarak yeni ve özgün diyalog metinleri oluşturmaları sağlanır (Demirel, 2010, 51-52).

2.2.9. İşitsel-Görsel Yöntem

İşitsel-görsel yöntemde, teknolojik aletlerin yabancı dil öğretiminde en önemli araçlardan biri haline geldiği görülmektedir. Yabancı dil öğretimi dil laboratuvarında, ses kayıt cihazları, kasetçalar ve projeksiyon kullanılarak yapılmalıdır. Bu yöntemde dersler film veya ses sunumuyla başlayarak bütün duyu organlarından yararlanılması amaçlanır (Demircan, 2013, 233). Öğretmen, öğrenilen yabancı dilin dilsel yapılarını davranışları, jestleri ve mimikleri ile açıklayarak, görsellerle öğrencilere gösterir ve ses kayıt cihazlarını kullanarak dile ait kelimelerin telaffuzunu dinletir(Doğan, 2012, 191).

İşitsel-görsel yöntemde, dil öğretimini dilin iletişimsel özellikleri dikkate alınarak soru-cevap yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Demircan, 2013, 233). Örneğin, öğretilmek istenen diyalog görsellerle birlikte öğrenciye birkaç kez gösterilir ardından diyalog ile ilgili görseller akarken diyalog dinletilir ve ardından öğrencilerin diyalogu tekrar etmeleri istenmektedir (Doğan, 2012, 193).

2.2.10. Görev Temelli Öğretim Yöntemi

Görev temelli öğretim yöntemi, temel dil becerilerini (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) aynı derecede öğrenciye kazandırılmasını önemli gören çağdaş bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yönteme göre görev, öncelikli yabancı dil öğrenme hedeflerinin anlamlı etkinlikler halinde sunulma biçimidir (Doğan, 2012, 382). Bu yöntemde öğrenciye verilen görevler üç aşamada gerçekleştirilir (Memiş ve Erdem 2013, 314-315). Bu aşamalar;

- Görev öncesi işlemler aşaması
- Görev döngüsü işlemler aşaması
- Yabancı dile odaklanma işlemleri aşaması

Görev öncesi işlemler aşaması: Bu aşamada öğrenilecek konuya dikkat çekici bir giriş yapılır. Öğrencilere işlenecek konu adı ve verilecek olan görevler tanıtılır. Bu görevler sırasında konu başlığı ile ilgili kelime ve cümle kalıplar kullanılmalıdır. Görev

sırasında öğrencilerin kullanacağı kelimelerin öğretimi yapılır. Görevin nasıl yapılacağı, ne kadar süreyle ihtiyaç olduğu gibi açıklamalar öğretmen tarafından yapılır.

Görev döngüsü işlemleri aşaması: Bu aşamada öğrenciler verilen görevi yerine getirirler. Öğretmen bu aşamada rehber konumundadır. Öğrenciler ikişerli gruplar oluştururlar ve verilen görevleri yerine getirirler. Öğrenciler verilen görevi tamamlandıktan sonra görevle ilgili raporlarını hazırlarlar. Öğretmen sözel olarak ya da yazılı bir biçimde tamamlanmış olan görevlerde varsa hataların düzeltilmesinde yardımcı olur. Gruplar sınıf içerisinde hazırladıkları raporun sunumunu gerçekleştirirler. Böylece öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine imkân verilmiş olur.

Yabancı dile odaklanma işlemleri aşaması: Bu aşama görev döngüsü sırasında kullanılan dilin çeşitli özelliklerinin incelendiği aşamadır. Bu aşamada görevin analizi yapılmaktadır. Yabancı dili inceleme ve uygulama etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dile odaklanmaları bir beceri olarak kazandırılmaya çalışılır.

2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm fiziksel tepki yöntemi doğrudan bir yabancı dil öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntemle yabancı dil öğrenimine yeni başlayan bireyler için öğretim materyali kullanılması önerilmemektedir. Sınıf içi ders etkinliklerinde öğretmenin davranışları, beden dili ve ses düzeyi yeterli görülür. Ders konularının öğretimi ilerledikçe öğretmen, sınıf içerisindeki farklı nesnelere yararlanır. Örneğin; resim, afiş ve poster gibi çeşitli görsel araçlardan yararlanmaktadır (Demirel, 2010, 62).

Bu yöntemde öğrenci uygulamalar sırasında yanlış yaptığında, öğretmen kendisi doğrusunu gösterir. Yanlış öğrenmeler o anda fakat öğrencinin motivasyonunu bozmayacak bir biçimde düzeltilmektedir. Amaç öğrencilere keyifli bir öğrenme ortamı oluşturarak, yabancı dilde iletişimi sağlamaktır. Bu yöntemde öğretmen, yönetici gibi hareket etmektedir (Memiş ve Erdem 2013, 312).

2.2.12. Seçmeli (Eklektik) Yöntem

Seçmeli yöntemde, bilinen yöntemler içerisinde yabancı dil öğretiminin amacına ve öğrencilerin düzeylerine en uygun olan yöntemin seçilerek kullanılması gerekmektedir (Demircan, 2013, 162). Seçmeli yöntemde öğretmen her yöntemin uygun yönlerini

uygun zamanda öğrencinin ilgi ve ihtiyacına, yaşına, cinsiyetine ve eğitim düzeyine göre kullanır. Bu yöntemde öğretmenin görevi, uygun yöntem oluşturabilmek için tüm yaklaşım, yöntem ve teknikleri araştırmak ve bunlar arasında seçim yapmaktır (Demirel, 2010, 48).

2.2.13. İçerik /Görev Temelli Yaklaşım Yöntemi

İçerik /görev temelli yaklaşım yönteminde öğretmen, yabancı dilde kazandırılacak becerileri içerikteki konularla ilişkilendirerek planlar. Öğrenilmesi gereken yabancı dilin konuları, bir araç olarak görülür (Doğan, 2012, 404). Yabancı dil konularının öğretimi sırasında öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek için, öğretmenin çok sayıda örnek vermesi gerekir. Bu nedenle, öğretmen bu örnekleri önceden hazırlamalı, anlamı kontrol etmeli, aşamalı bir şekilde (kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene) bilgilerin öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağlayacak bir biçimde hazırlamalıdır. Bu yöntemde ayrıca, yabancı dil öğretiminde genel bir konu esas alınmalı, konuya ait alt konular oluşturulmalıdır. Konular haftalara ve ders saatlerine uygun bölümler dikkate alınarak planlanmalıdır (Memiş ve Erdem 2013, 315).

Dersler öğrencilerin konuyla doğrudan ilişki kurmalarını sağlayacak resim ve çizimlerle başlamaktadır. Öğrencilere uygulamalar yapmalarını sağlamak için çeşitli şekillerle serbest çağrışım ve beyin fırtınası yaptırılmalıdır. Öğrenciler resimlerde görülen nesnelere öğrendiği kelime ve cümle yapılarıyla açıklamaya çalışırlar. Öğretmen resimleri açıklarken öğrencilerin anlamları, farklı kelimelerle ifade etmeye ve tamamlamaya yönlendirilmelidir. Kelimelerin öğrenilen yabancı dilde cümleler içinde etkili bir biçimde kullanılması, öğrenimi eğlenceli hale getirir (Memiş ve Erdem 2013, 316).

2.3. Eğitimde Kullanılan Taksonomiler

Taksonomiler, hedeflerin sınıflandırılmasında kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç haline gelmişlerdir. Taksonomi, eğitim ve öğretim sonunda öğrencilerden beklenen davranışların sınıflandırılmasına imkân veren bir iskelet olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda taksonomi, orijinal halinde aşamalı bir sınıflamadır (Bümen, 2006, 3-4). Taksonominin eğitim alanına en önemli katkısı, profesyonel bir dilin kullanılmasını sağlamak olmuştur. Aynı zamanda taksonomi, eğitim alanında profesyonel

dilin evrensel hale getirilmesinde kavramsal bir temel oluşturmuştur. (Metzger, 1987; aktaran: Tuğrul, 2002, 268).

Kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılması, aşamalı bir biçimde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçme ve değerlendirmede kullanılması işlevsel bir eğitim program için önemlidir. Bu amaçla kazanımların programlara rehberlik etmesi amacıyla taksonomik bir biçimde sunulması ilk kez 1956 yılında Bloom ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya konulduğu görülmektedir. Bu aşamalı sınıflama eğitim bilimciler tarafından kabul gören bir sınıflama olmuştur. Ancak, bu sınıflamayı süreç içerisinde eksik ya da yetersiz olduğunu düşünen bazı araştırmacılar bu sınıflama üzerine çalışarak yeni ve farklı sınıflamalar ortaya koymuşlardır. Bu sınıflamalardan bazıları şunlardır:

1. Bloom Taksonomisi (Revize Edilmiş)
2. Gagne ve Briggs'in Taksonomisi
3. SOLO Taksonomisi
4. Haladayna Taksonomisi
5. Hauenstein Taksonomisi
6. Marzano'nun Taksonomisi
7. ECRIF Taksonomisi

2.3.1. Bloom Taksonomisi (Revize Edilmiş)

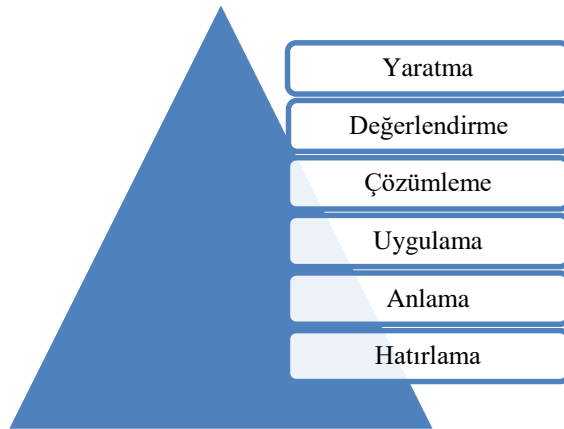
Bloom'un bilişsel alan taksonomisi 1956'da tamamlanarak yayınlanmıştır. Yayınlanan bu taksonomide kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinimsel) olarak sınıflandırmış ve bu alanları da kendi içinde aşamalı bir biçimde sınıflandırmıştır. Bloom Taksonomisine göre bilişsel alan hiyerarşik ve aşamalı olarak; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey basamaklar; analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey basamaklar olarak kabul edilmiştir (Durmuş, 2017, 45). Bloom taksonomisinde, bir sonraki basamakta yer alan davranışın kazandırılabilmesi için önceki basamakta yer alan bir davranışın kazandırılmış olmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Bloom'un bilişsel alan taksonomisine yönelik zaman içerisinde bir takım eleştiriler yapılmıştır. Nitekim Anderson, Krathwohl ve arkadaşları orijinal taksonominin zamanın gerisinde kaldığına karar vererek birlikte orijinal taksonomiye yenilemek için çalışmalara başlamışlardır. Geliştirilen taksonomi yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilmiştir. Taksonomisinin, iki boyutlu bir yapıda tasarlandığı görülmektedir. Bunlar;

- Bilgi Boyutu
- Bilişsel Süreç boyutudur.

Bilgi boyutu; Bloom taksonomisinin bilgi basamağının alt basamaklarına benzemektedir. Bilgi boyutu, daha çok, kazanımların isim boyutunu ifade etmektedir. Bu boyut bilimsel düşüncede bilgi ile ilişkilendirilen sınıflandırmalara, bilgi türlerine, dayandırılan dört ana alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve biliş ötesi bilgidir.

Bilişsel süreç boyutu; kazanımların eylem boyutunu ifade ettiği görülmektedir. Bu boyut, Bloom taksonomisinin bazı değişiklikler yapılmış şeklidir. Bu boyutta, birbirini izleyen altı basamak vardır. Bunlardan, daha önce bilgi olarak belirtilen basamak hatırlama; kavrama olarak belirtilen basamak anlama; uygulama basamağı aynı; analiz olarak belirtilen basamak çözümlenme; sentez olarak belirtilen basamak yaratma olarak tanımlanmış ve yaratma basamağı değerlendirme basamağı ile yer değiştirilerek en üst basamakta yer almıştır. Değerlendirme sentez basamağının yerine alarak beşinci basamakta yer almıştır (Tutkun, 2012, 17). Yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna ilişkin basamaklar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: Revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun basamakları

Revize edilmiş Bloom taksonomisi tablosu Tablo 2.1’de verilmiştir.

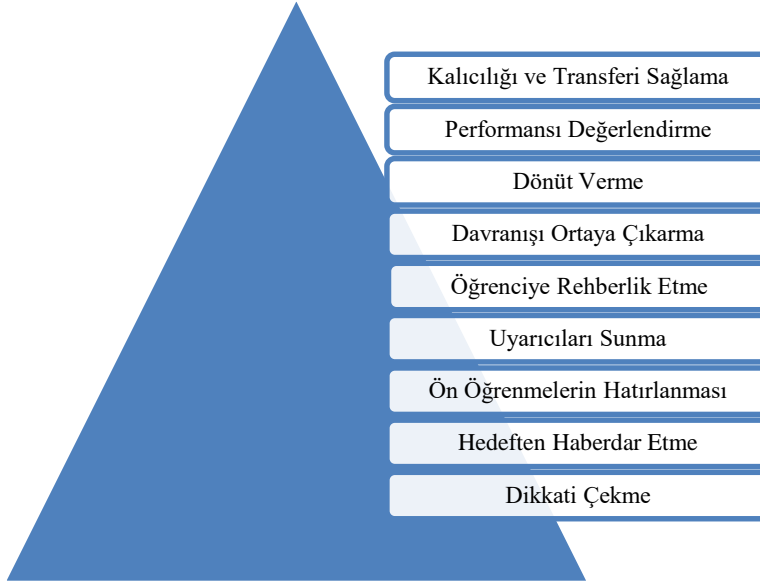
Tablo 2.1. Revize edilmiş Bloom taksonomi tablosu

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal bilgi						
B. Kavramsal bilgi						
C. İşlemsel bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Anderson ve Krathwhol, 2002; (akt. Özçelik, 2010, 36)

2.3.2. Gagné ve Briggs’in Taksonomisi

Gagné ve Briggs dokuz basamaktan oluşan bir taksonomi geliştirmişlerdir. Gagné öğretme ve öğrenme kavramlarını birbirinden farklı olarak kullanmaktadır ancak her iki süreçte de bireylerin öğrenmesine yardım etmeyi ve yol göstermeyi amaçlandığı görülmektedir. Gagné öğretmeyi, öğrencide öğrenmenin başlaması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması olarak ifade ederken; öğrenmeyi ise, öğretmenin tek başına birey olarak katıldığı durumlar için kullanmaktadır (Fidan, 1996, 84). Gagne’ ye göre öğrenme, birbirini takip eden birçok içsel sürecin sonucu olarak oluşmaktadır. Ancak bazı süreçler aynı anda ya da paralel bir şekilde meydana geldiğinden bu ardışıklı değişebilir. Bu durumlarda biri diğerinden önde ya da bazen ikisi de aynı anda oluşabilir. Bu nedenle Gagne’ye göre öğrenmeyi oluşturan içsel süreçlerin sırası değişebilir. Öğrenme içsel süreçlerin çevredeki dışsal olaylar tarafından etkilenmesi ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle dersi planlama sırasında dikkate alınması gereken en önemli husus, içsel öğrenme sürecini en üst düzeyde destekleyecek dışsal öğretim etkinliklerini düzenlemektir. Gagne, insan zihninde oluşan süreçlere bağlı olarak, öğrenme olayında yer alan öğretme durumları ile bunların nasıl oluştuğunu gösteren dokuz aşamalı taksonominin basamakları şekil 2.2’de verilmiştir (Senemoğlu, 2012, 473-474).



Şekil 2.2: Gagné ve Briggs'in geliştirdiği taksonominin basamakları

Şekil 2.2. incelendiğinde Gagné ve Briggs'in ortaya koyduğu taksonominin ilk basamağı, Öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle gerekli olan öğrenenin dikkatinin öğrenilecek materyale çekildiği dikkati çekme basamağıdır. Bu basamağı sırasıyla, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlanması, uyarıcıları sunma, öğrenciye rehberlik etme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt verme, performansı değerlendirme ve kalıcılığı ve transferi sağlama basamaklarından oluştuğu görülmektedir.

2.3.3. SOLO Taksonomisi

Biggs ve Collis (1982) tarafından geliştirilen taksonomi hiyerarşik özelliğe sahip beş basamaktan oluşmaktadır (Gezer ve İlhan, 2015, 5-6). Bu basamaklar şekil 2.3' te görülmektedir.



Şekil 2.3: Biggs ve Collis tarafından geliştirilen taksonominin basamakları

Yapı öncesi basamağı: Bu basamakta öğrenci kendisinden beklenen davranışı uygun bir biçimde yerine getirmektedir.

Tek yönlü yapı basamağı: Bu basamakta, öğrenci kendisine yöneltilen problemin tek bir yönüyle ilgilenerken kavramsal yapılara ve isimlendirmelere yoğunlaşmaktadır.

Çok yönlü yapı basamağı: Bu basamakta öğrenci, problemin çözümüne yönelik birden fazla özelliği kullanmaktadır.

İlişkisel yapı basamağı: Bu basamakta öğrenci, tek yönlü ve çok yönlü olarak edindiği bilgilerden hareket ederek, anlamlı bir bütüne ulaşır.

Soyutlanmış yapı basamağı: Bu basamakta öğrenci, konu ile ilgili öğrendikleri bilgileri yeni ve farklı ortamlara transfer edebilir ve kullanabilir. Bu basamak taksonominin en üst basamağı olduğu için öğrenci yeni ve özgün fikirler ortaya koyabilir.

2.3.4. Haladayna Taksonomisi

Haladayna (1997) test maddelerinin yazımı ile ilgili çalışmalar yaparak bilişsel alan ile ilgili alternatif bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflama üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

- İçerik basamağı
- İş basamağı
- Tepki biçimi basamağı

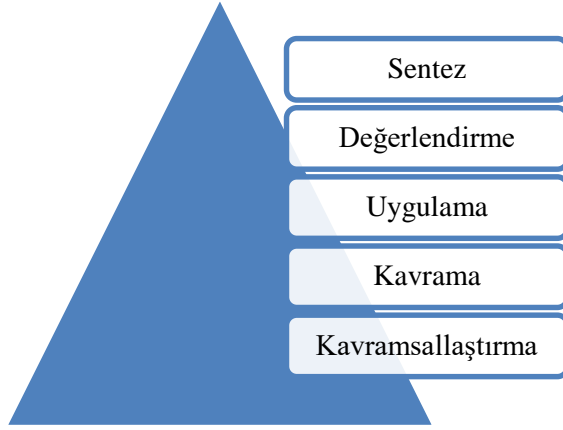
İçerik basamağı: Bu basamak bilgi basamağı ile ilişkili olup olgular, kavramlar ve ilkelere oluşmaktadır.

İş basamağı: Bu basamak bilişsel süreci içine almaktadır. Tekrarlama, özetleme, açıklama, tahminde bulunma ve değerlendirme alt basamaklarından oluşmaktadır.

Tepki biçimi basamağı: Bu basamak değerlendirmeyi içine almaktadır. Burada seçilmiş tepki ve yapılandırılmış tepki olmak üzere iki alt basamak bulunmaktadır.

2.3.5. Hauenstein'in Taksonomisi

Hauenstein'in (1998), bilişsel alan ile ilgili geliştirdiği taksonomide, beş basamak bulunmaktadır (Yüksel, 2007, 490). Bu basamaklar şekil 2.4' te görülmektedir.



Şekil 2.4: Hauenstein' ın bilişsel alan ile ilgili geliştirdiği taksonominin basamakları

Hauenstein' ın bilişsel alan ile ilgili geliştirdiği taksonomi de analiz basamağına yer verilmemiştir. Sentez basamağı ile değerlendirme basamağının sıralamasını değiştirerek değerlendirme basamağını sentez basamağından önce yer aldığı görülmektedir.

2.3.6. Marzano'nun Taksonomisi

Marzano (2001)' de bilişsel alan sınıflaması ile ilgili yeni bir taksonomi geliştirmiştir. Bu taksonomide, bilgi alanları ve süreç düzeyleri olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Marzano sınıflamasında bilgi çeşitlerini, bilişsel süreçlerden ayırarak bilgi alanları boyutu adı altında yeni bir boyut içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bilgi alanları boyutu üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şu şekildedir:

- Bilgi bölümü
- Zihinsel işlemler bölümü
- Psikomotor işlemler bölümü

Bu taksonomide bilgi, “içerik olarak bilgi” ve “süreç olarak bilgi” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bilginin içerik yönü bilgi, süreç yönü ise zihinsel işlemler kısmına karşılık geldiği görülmektedir. Yani bilgi kısmı bilginin içeriği, zihinsel işlemler kısmı ise var olan bilgi içeriğini zihinde becerileri kullanma ile ilgilidir. Süreç yönünün ise tekrar, kavrama, analiz, bilgiyi kullanma, biliş ötesi ve kendi düşünme sistemi olmak üzere altı düzeyden oluştuğu görülmektedir. Marzano taksonomisine göre öğrenci, süreç içerisinde üç bilgi alanını (bilgi, zihinsel işlemler ve psikomotor işlemler) ve bu bilgi alanlarının alt basamağında yer alan davranışları kazanmak zorundadır (Yüksel, 2007, 492-493).

2.3.7. ECRIF Taksonomisi

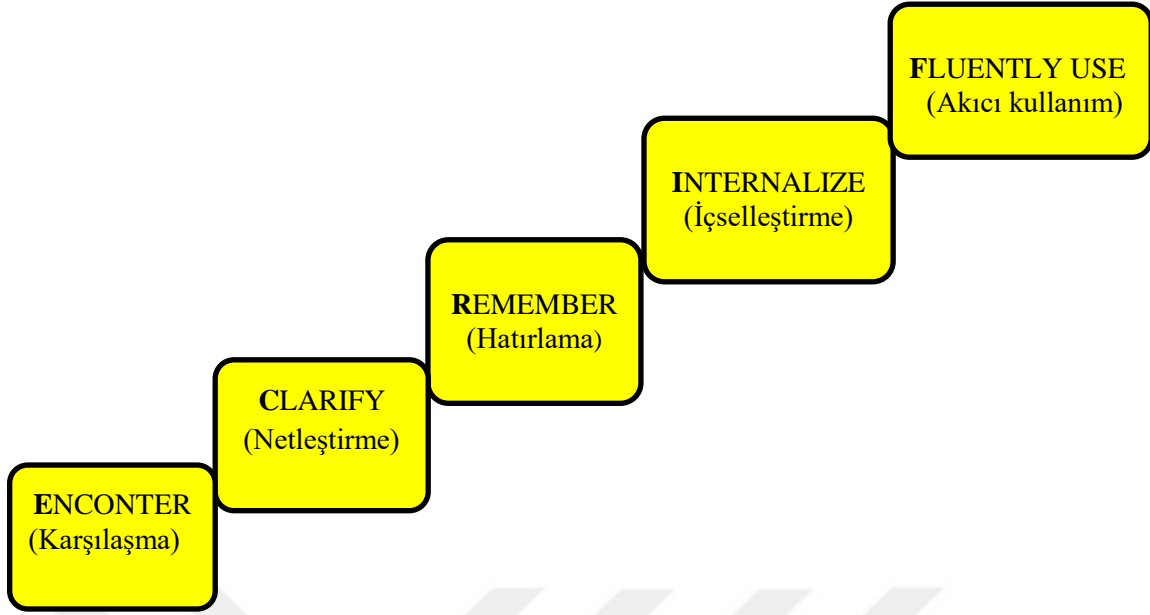
Kurzweil ve Scholl (2007, 86), ECRIF olarak adlandırılan ve İngilizce öğretiminde alternatif olabilecek bir aşamalar çerçevesi geliştirmiştir. Öğrencilerin nasıl öğreneceği üzerine odaklanan ECRIF sınıf ortamını öğretmen merkezli derslerin öğretiminden ziyade öğrenci merkezli öğretime taşır (Mezied, 2017). Aşamalar çerçevesi olarak ortaya konulan ECRIF; karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) aşamalarını içermektedir. Literatür incelendiğinde ECRIF' in çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Lin (2016, 7-9), ECRIF'i, öğretimin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa taşınması için bir yaklaşım olarak tanımlamıştır ve ECRIF'in tek başına bir metodoloji olamayacağını, kapsamlı bir müfredatın veya öğretim yaklaşımlarının yerini almayı amaçlamadığını söylemiştir. Benzer bir tanımda Mezied (2017), ECRIF'i "öğrencilerin nasıl öğreneceği üzerine odaklanan bir yaklaşım" olarak ele almıştır. Tosuncuoğlu (2017, 131-132), ise ECRIF'i tanımlamak için "çerçeve sistemi" kelimesini kullanmıştır ve araştırmaları doğrultusunda ECRIF'in doğrudan ve yaygın bir dil öğretme yöntemi olmadığını ileri sürerek ECRIF çerçevesinin belirli bir teknik, stil veya metodoloji anlamına gelmeyeceği sonucuna varmıştır.

Bu çalışmalar ECRIF'e farklı bir bakış açısı getirmiştir. Yaygın olarak ikinci dil öğretiminde kullanılabilir olan ECRIF, kendine has öğretim basamaklarıyla bir aşamalar dizisi oluşturmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde ECRIF'in yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemlerden farklı olduğu ve taksonomik bir özellik gösterdiği görülmektedir. ECRIF taksonomisinin aşamaları şu şekildedir:

1. Karşılaşma (Encounter) Aşaması
2. Netleştirme (Clarify) Aşaması
3. Hatırlama (Remember) Aşaması
4. İçselleştirme (Internalize) Aşaması
5. Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması

ECRIF taksonomisinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta önkoşul oluşturacak şekilde sıralandığı görülmektedir. ECRIF aşamalarının taksonomi özelliği gösterdiğine yönelik aşamalı sınıflama şekil 2.3'de görülmektedir.



Şekil 2.5: ECRIF taksonomisinin aşamaları

1. Karşılaşma Aşaması

Karşılaşma (encounter) aşaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde yeni bilgi ile karşılaştıkları ilk adımdır. Öğretmen belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmalarını sağlamak için, konuyla doğrudan ilgili olan bilgileri yakın çevreden toplar ve daha sonra öğrencilerin hedeflenen konu hakkında ön bilgi kazanabilecekleri durumlar ve görevler yaratmayı amaçlar (Mezied, 2017). Karşılaşma aşamasına genellikle öğrencinin ön koşul bilgisini harekete geçirmek veya önceden bildiklerini fark etmelerini sağlamak yoluyla başlanır. Bu aşamada öğrencinin öğreneceği konuya dikkatini vermek, öğrenilecek bir şey olması gerektiğini fark etmek ve öğrenilecek bilginin ne olduğunun anlaşılması söz konusudur. Öğrenci, bu yeni konunun ne tür bir gramer (dil bilgisi), kelime veya beceri olduğunu ve ne gerektirdiğini öğrenmeye çalışır (Tosuncuoğlu, 2017, 132). Karşılaşma aşamasında öğrencinin yeni bir şey üretmesi beklenmez, öğrencilerin ön bilgisine ve ilk değerlendirmesine odaklanılır. Öğretmen burada öğrencilerin neler bilip bilmediklerinin bilincindedir ve öğrenciye hedef dil yapısı ile öğrencinin kendi yeteneklerini karşılaştırabilmesi için fırsat sağlar. Öğrenciler hislerini, fikirlerini ve ön bilgilerini aktif hale getirir. Bu aşama öğrencileri geleceğe hazırlayan bir aşamadır. (Tirira, 2013). Diğer bir deyişle, karşılaşma aşaması, öğrencinin öğrenilecek yeni bir bilginin olduğunun farkına varıldığı ilk andır. Burada öğrenci yeni bilgiyi fark eder ve ön bilgilerini harekete geçirerek

çalışmalarına bu şekilde yön verir. Bu aşama yeni öğrenmelerin başlangıç noktasıdır. Bu aşama için uygulanabilecek etkinlikler El Yousfi' e göre (2014) şöyle sıralanabilir:

- Hikâye anlatımı
- Rol oynama
- Resimler
- Ses kayıtları
- Sınıflandırma yapmak
- Tahmin
- Eşleştirme etkinlikleri
- Doğru ve yanlış cevapları belirleme
- Kavram Kontrol Soruları

2. Netleştirme Aşaması

Netleştirme (clarify) aşamasında, öğrenciler kelimenin ya da herhangi bir yapının ne anlama geldiğini kavrar; kelimenin telaffuzunu, yazılma biçimini, yapısını ve temel olarak bir cümlede nasıl kullanılacağını görür. Bu aşama öğrenilecek olan bilginin araştırılması ve öğrenirken hataların yapılabileceği aşamadır. Yapılan hatalar ve geri bildirimler öğrencilerin öğrenme sürecinde başarıya ulaşmalarını sağlar (Tirira, 2013). Bu aşama, öğrencinin bir biçimi, anlamı veya kelimenin kullanımını tanımlamaya çalışırken kendi içinde gerçekleştirdiği bir süreçtir (Tosuncuoğlu, 2017, 133).

ECRIF taksonomisinin ikinci aşaması olan netleştirme aşaması, hedef bilginin ya da becerinin netleştirilmesinde merkezi rolü öğrenciye verir. Öğrencilerin birinci aşama olan karşılaşma aşamasında gördükleri yeni bilginin var olan bilgi yapısıyla ilişkilendirilmesini gerçekleştirdiği ve bilginin yapılandırıldığı bir süreçtir. Bilginin yapılandırılması, yeni bilginin aktif olarak öğrenen tarafından yapılandırıldığı fikri üzerine kuruludur (Prawat ve Floden'in, 1994, 41). Dolayısıyla birey bilgiyi alma ve işleme sürecinde aktiftir ve kendi bilgisini kendisi yapılandırır. Burada aktif rolü üstelenen öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi, bu bilginin nasıl kullanılacağını ya da telaffuzu ayırt etmeye çalışır.

Öğretmenler, öğrencilerin hedef bilgileri netleştirmelerine yardımcı oldukları için öğretmenlerin rolü de bu aşamada önemlidir (Mezied, 2017). Öğretmenler öğrencilerin hedef dil becerilerini netleştirmek için ihtiyaç duydukları fırsatları sağlar (Tirira, 2013). Bu aşama için uygulanabilecek etkinlikler El Yousfi' e göre (2014) şöyle sıralanabilir:

- Boşluk doldurma
- Bilgi boşluğu
- Karışık kelimeler
- Tahmin oyunları
- Eşleştirme etkinlikleri
- Okuma metinleri
- Diyaloglar

3. Hatırlama Aşaması

Hatırlama (remember) aşaması, hedef bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılma süreci olarak görülmektedir. Öğrenci bilgiyi netleştirdiğinde uzun süreli belleğe iletir (Tosuncuoğlu, 2017, 133). Bu aşamada, öğrenci bilgiyi herhangi bir konuşmada kullanabilir, başka bir durumla ilişkilendirebilir veya birkaç kez tekrarlayabilir (Mezied, 2017). Örneğin; bilginin tekrarlanması, bir metnin olduğu şekliyle tekrar edilmesi gibi uygulamalar bilginin uzun süreli belleğe daha kalıcı bir biçimde işlenmesini sağlar (Çelikkaya, 2010, 72). Aynı zamanda bu aşama, öğrencilerin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarabilmeleri için kullanılan hatırlama stratejilerini içermektedir. Bu aşama için uygulanabilecek etkinlikler El Yousfi' e göre (2014) şöyle sıralanabilir:

- Tahmin oyunları
- Bilgi boşlukları
- Hikâye anlatımı
- Rol oynama
- Kısa cevap etkinlikleri
- Kart oyunları

4. İçselleştirme Aşaması

İçselleştirmek, sözlük anlamına bakıldığında “özümsemek” kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (TDK, 2005, 933). Bu doğrultuda içselleştirmek, “edinilmiş olan bilgileri bireyin öz malı durumuna getirmesi” anlamına gelmektedir (TDK, 2005, 1559). Başka bir deyişle, içselleştirme kavramı, öğrenme veya sosyalleşme yoluyla kişinin bir fikri, bilgiyi veya inancı kendi etken süzgeçlerinden geçirip, çıkan sonuçları yorumlayıp, kabul etmesi ve özümsemesidir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi açısından bakıldığında, düşünce ve dilin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Vygotsky karmaşık fikirlerin içselleştirilmesi dil gelişimi için gerekli olduğunu düşünmektedir (Yurdakul, 2005, 45).

İçselleştirme kavramının anlamı ve dil gelişimi için etkinliği göz önüne alındığında, ECRIF taksonomisinin dördüncü basamağı olan içselleştirme (internalize) aşaması, öğrencilerin hedef dili ve becerileri kendi bilgisine bağlı olarak uygun bir şekilde kullanabilmeleri için daha az kontrollü uygulamaları içermektedir (Mezied, 2017). Bu aşamada, öğrenciler yeni bilgi ve becerileri önceki deneyimlerine bağlama sürecine girerler; öğrenci merkezli etkinlikler aracılığıyla hedef dili içselleştirir ve hatırlarlar. Öğretmenler, öğrenciler için hedef dil ve becerileri yarı kontrollü bir bağlamda interaktif bir şekilde kullanmaları için fırsatlar vermenin yanı sıra öğrencilere öğrenme sürecinin bu aşamasında yanlışları düzeltme şansı veren küçük ve dolaysız ipuçları da verir (Tirira, 2013). Bu aşama için uygulanabilecek etkinlikler El Yousfi’ye göre (2014) şöyle sıralanabilir:

- Tahmin oyunları
- Münazaralar ve tartışmalar
- Rol oynama
- Bilgi boşluğu
- Hikâye anlatımı
- Kısa cevaplar

5. Akıcı kullanım Aşaması

Akıcı kullanım (Fluently use) aşaması, ECRIF taksonomisinin son aşaması ve nihai hedefidir (Cordero ve Perez, 2014). Bu aşama, öğrencilerin dili gerçek yaşam koşullarında

akıcı ve özgürce kullanabilecekleri üretim aşamasıdır. Bu bilgi üretimi öğrencilerin kendi anlayışlarının, kullanılan materyalleri kavramasının ve içselleştirmelerinin bir sonucudur (Mezied, 2017). Bu aşamada, öğrenciler, bir tür iletişimsel görev aracılığıyla hedef dili veya beceriyi kendi başlarına kullanabilme yeteneklerini gösterirler. Etkinlikler veya görevler, öğretmenin değerlendirmeye çalıştığı hedef dil veya beceri için açık bir kullanım bağlamı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (Brawn, 2009, 59). Aynı zamanda, bu aşama bilgiyi yeni bir durumda kullanma aşaması olarak da düşünülebilir.

Bu aşamada, öğretmenler, öğrencilerin hedef dil ve becerileri özgürce kullanmaları için fırsatlar sunar ve öğrencilerden gerçek yaşamlarında dilin hangi ögesini nerde ve nasıl kullanacaklarını ayırt etmelerini bekler (Tirira, 2013). Aynı zamanda bu aşama öğretmenlere, tüm aşamalar sonunda hedef dil ve becerilerin öğrenilmesinde başarıya ulaşıp ulaşılmadığını belirleme ve değerlendirme fırsatı sağlar (Brawn, 2009, 60).

ECRIF taksonomisinin aşamaları ve gözlemlenen öğrenci davranışları ve düşünceleri açısından özellikleri tablo 2.2' de görülmektedir.

Tablo 2.2: ECRIF taksonomisinin aşamalarına göre, öğrencinin gözlemlenen davranışları ve düşünceleri

Aşamalar	Öğrencinin Gözlemlenen Davranışı	Öğrencinin Düşünceleri
E Karşılaşma (Encounter)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci yeni bir bilgiyle karşılaşır ve bilmediği bir şey olduğunu anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Bu nedir? Bunu bilmiyorum.
C Netleştirme (Clarify)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci yeni bilginin veya becerinin anlamını ve kullanımını ayırt eder. Sorular sorar ve doğru cevabı bulmaya çalışır. 	<ul style="list-style-type: none"> Şimdi anladım. Nasıl kullanılacağını öğrendim. Bununla bunun arasındaki fark nedir? Bu doğru mu?
R/I Hatırlama (Remember) Ve İçselleştirme (Internalize)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci bilgiyi veya beceriyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe taşımak için fırsat yakalar. Daha sonra bu bilgiyi kişiselleştirmeye ve farklı bağlamlarda kullanmaya başlar. Son olarak bilgiyi görüntü, ses ve duygularını kullanarak geçmiş deneyimlerine zihinsel olarak bağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Bunu hatırlamaya başlıyorum. Bu bilgiyi bu etkinlikte anladım. Kendi hayatımla bağlantı kurabiliyorum.
F Akıcı kullanım (Fluently use)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci fikirlerini iletmek için yeni bilgiyi kullanabilme fırsatına sahiptirler. Öğrenci yeni bilgiyi farklı bağlamlarda önceden planlamadan kullanabilmek için çaba darf eder. 	<ul style="list-style-type: none"> Bu bilgi veya beceriyi kendiliğinden kullanabilirim. Bu gerçek hayatta kullanabileceğim bir şey. Bunu bilinçli olarak düşünmem gerekiyor.

Krurzweil ve Scholl (2018) <https://www.ecrif.com/the-ecrif-stages.html> sitesinden 25 Aralık 2018 tarihinde erişildi.

2.3.7.1. Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışında ECRIF Taksonomisi

Günümüzün getirmiş olduğu ihtiyaçlar yeni bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu yeni eğitim anlayışı sınıf ve öğretmen merkezli bir eğitim-öğretim anlayışı yerine, öğrenci merkezli ve öğrencinin bilgi yapısının önemli olduğu bir anlayışa doğru bir eğilim göstermiştir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrencinin süreç içerisinde aktif olmasının sağlandığı bir yaklaşımdır (Altan ve Trombly, 2001, 29). Geleneksel eğitimin bir yaklaşımı olan öğretmen merkezli eğitimin tam tersine, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında bilgi ezberlenmemek yerine bilginin nasıl elde edileceği, nerede ve nasıl kullanılacağı öğretilmektedir. Bu doğrultuda esas alınan bilginin tüketilmesi değil üretilmesidir (Kuran, 2005, 16).

Yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer edinen öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğrencileri sınıf içinde aktif hale getirmek için pratik ve uygulanabilir bir alternatif sağlayacağı ve dilbilgisi kurallarına uymalarına ya da bunları öğrenmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Dil bilgisi kurallarını açıklamak yerine, öğrenci merkezli sınıfta öğretmenler mümkün olduğunca öğrencilerin aktif olduğu etkinliklere yer vererek ve işbirlikli öğrenmelerine yardımcı olarak öğrencilere rehberlik ederler. Öğrenci merkezli anlayışta öğretmenler, ders programını, materyalleri veya sınıfta kullanacakları metinleri hazırlarken, öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat ederler (Calvo, 2007, 195).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ECRIF taksonomisinin öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime dayalı bir dersin aşamalarını hazırladığı görülmektedir (Tosuncuoğlu, 2017, 132). Öğretim sürecinde ilk adım öğrencilerin seviyelerini, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve bireysel farklılıklarını fark etmeye bağlıdır. ECRIF taksonomisi öğrencileri hedef dilin üreticileri olmak için motive edecek rolleri olan öğrenci merkezli bir sınıfı esas alır. Bu roller, etkinlerin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrencilerin paylaşım içinde olmalarını sağlar. Öğrencileri kararlara dahil etmek, onların ikinci dil öğreniminde motivasyonlarını attırarak aktif bir şekilde öğrenmelerine zemin hazırlar (Mezied, 2017).

2.3.7.2. ECRIF Taksonomisinde Öğretmenin Rolü

ECRIF taksonomisini kullanan öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde en iyi seçimi yapmada ve her bir aşamanın gerektirdiği kazanımlar doğrultusunda aktiviteler hazırlama

konusunda bilinçli olmalıdır (Matsuguma, 2013). ECRIF taksonomisine göre dersi yapılandırarak öğretimini yapan öğretmenin rolleri tablo 2.3'te görülmektedir.



Tablo 2.3: ECRIF taksonomisinin aşamalarına göre öğretmenin rolleri

Aşamalar	Öğretmenin Rolü
E Karşılaşma (Encounter)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciye açık ve net bir bağlam sağlamak• Öğrencilere konuyla ilgili konuşma fırsatı vermek• Öğrencilerle birlikte kelime veya cümleler oluşturarak konuya dikkat çekmek (Örneğin; “Kişiliği tanımlamak için kaç kelime biliyorsunuz?”, “Bu cümleleri nasıl birleştirirsiniz?” gibi sorularla konuya giriş yaparak dikkati konuya çekmek)• Sınıfa dinlenecek ya da okunacak bir metin getirmek• Öğrencilerin sözcük veya cümle üretmesini sağlamak
C Netleştirme (Clarify)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak• Akran öğrenmelerine olanak sağlamak• Öğrencilerin yeni bilgiyi kullanarak fikir üretmelerini sağlamak• Yeni bilgiyi çeşitli yollarla açıklamak• Farklı renkler kullanarak tahtadaki dil ögesini vurgulamak ve öğrencinin dikkatini çekmek• Yeni bilgiyi birkaç kez tekrarlamak• Kavram kontrol soruları sormak
R Hatırlama (Remember)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere koro halinde tekrar ettirmek• Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşayabileceği sorunlara yakından dikkat etmek• Öğrencilere bireysel geri dönütler vermek
I İçselleştirme (Internalize)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere, hedef kelime ya da yapıyı kullanarak kendileri ile ilgili konuşmaları için olanak sağlamak• Deneyimlerini hatırlamaları için veya fikirlerini açığa çıkarmak için öğrencilere düşünme zamanı vermek• Akıcı kullanım aşamasına geçmeden önce son kez öğrencilerin yazarak ve soru sorarak çalışmalarını sağlamak ve akıcı kullanım aşamasında kağıdı ortadan kaldırarak hiçbir şeye bağlı kalmadan özgürce konuşmalarına olanak sağlamak

F Akıcı kullanım (Fluently use)	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivite öncesi örnek uygulama yapmak • Öğrencilere motive edici ve kendileri ilgili iletişimsel görevler vermek • Öğrencileri daha fazla soru sormaya ve daha uzun cevaplar vermeye teşvik etmek • Fikir edinmeleri için yeterli zaman vermek • İletişim esnasında öğrencilerin hatalarını o anda konuşmayı bölerek düzeltmemek ve bir sonraki derste konuya geri dönmek
--	---

Kurzweil ve Scholl (2018) <https://www.ecrif.com/planning-with-ecrif.html> sitesinden 11 Aralık 2018 tarihinde erişildi.

Tablo 2.3 incelendiğinde, öğretmenin rolü karşılaşma aşamasında öğrencinin dikkatini çekerek derse başlamak, netleştirme aşamasında ise öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkararak öğrenilecek yeni bilgiyle yapılandırılmalarına fırsat vermek ve bu doğrultuda öğrenciyi merkeze alarak işbirlikli öğrenmeye olanak sağlamaktır. İçselleştirme aşamasına gelindiğinde öğretmenin rolü öğrencilere hedef yapıyı deneyimleriyle ilişkilendirerek özümsemelerine yardımcı olmaktır. Son aşamada ise öğrencilere iletişim kurabilecekleri aktiviteler sunarak hiçbir materyale gerek duymadan özgürce konuşmalarına olanak sağlamaktır.

2.3.7.3. ECRIF Taksonomisinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerle İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye hangi bilgi ve beceri ve tutumların kazandırılacağı belirlenmesi önemlidir. Bu durumun, öğrencilerin özelliklerine ve düzeylerine göre hedeflerin belirlenmesini ile sınıflandırılmasını zorunlu hale getirdiği görülmektedir. Bu sebeple, son yıllarda yabancı dil öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerden sıklıkla bahsedildiği görülmektedir. ECRIF ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, ECRIF'in zaten kapsamlı bir müfredatın veya öğretim yaklaşımlarının yerini almayı amaçlamadığını (Lin, 2016, 7-9) doğrudan bir dil öğretme yöntemi olmadığını ve belirli bir teknik, stil veya metodoloji anlamına gelmediğini (Tosuncuoğlu, 20117, 131-132) belirtmişlerdir. ECRIF, her aşamada farklı

yaklaşım, yöntem, teknik ve stilin kullanılabilmesine imkân sağlayan bir taksonomidir. Böylece, farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına göre öğretimin her aşaması düzenlenebilmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken hedefler ve beceriler (dinleme, konuşma, okuma ve yazama) birbirinden farklı olduğu için bu becerilerin öğretimini farklı yöntem ve teknikler kullanarak gerçekleştirmek akademik başarıyı ve motivasyonu arttırmada yarar sağlayabilir. Bu doğrultuda ECRIF'in bir yöntem veya teknik olmadığını, aksine her aşamasında farklı yöntem ve teknikleri kapsayarak geniş bir öğretim olanağını sağlayan bir taksonomi olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği yapılan araştırmaların sonucunda ortaya konduğu görülmektedir. Örneğin, Can (2004), yabancı dil öğretiminde sessiz yol, esinlemeli yöntem ve danışmanlı dil öğrenme gibi hümanist yaklaşımların yer aldığını dilin ve öğrenmenin duyuşsal yönlerine ağırlık verildiğini belirtmiştir. Benzer bir araştırmada, Ekmekçi (1983,114) yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin uygulanmasının dil öğretimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Tosun'a (2012, 37) göre, toplumsal ve kültürel özellikler dikkate alınması, birden fazla yöntemin bir arada kullanılması etkili bir yabancı dil öğretimi için bir zorunluluktur.

Yabancı dilin öğrencilere istenilen düzeyde öğretilmesi için öncelikle stratejinin yöntem ve tekniklerin doğru seçilmesi gerekir. ECRIF ile öğretmenlerin amaç çerçevesinde öğrencilere bireysel öğrenme aktiviteleri sunabileceği, öğrencilerin ders sırasında ne düşündüklerine yönelik öğretmenlere fikir verebileceği söylenebilir. Öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma ve iyi bir öğrenme alışkanlığına sahip olabilirler. Olumlu bir tutum içinde olan öğrenciler, dolayısıyla, etkili öğrenme alışkanlıklarını sürdürerek verimli bir öğrenme sağlayabilirler.

2.3.7.4.ECRIF Taksonomisinin Eğitimde Kullanılan Taksonomilerle Benzerlik ve Farklılıkları

İlk olarak bilişsel alan ile ilgili hedeflerin sınıflaması Bloom tarafından yapılmıştır ve bu sınıflama eğitimciler tarafından oldukça kabul görmüş ve uygulanmıştır. Bloom'un sınıflaması yaygın olarak kullanılmış, özellikle eğitimde program geliştirme ve ölçme-değerlendirme konusunda yapılan çalışma ve yayınlarda sıklıkla yer almıştır. Ancak, süreç içerisinde Bloom taksonomisine birtakım eleştirilerin yapılarak farklı taksonomi geliştirme

alışmaları yapıldığı görülmüştür. Ortaya konulan taksonomiler ile taksonomik bir özellik gösterdiği düşünülen ECRIF taksonomisinin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması tablo 2.4'te gösterilmektedir.



Tablo 2.4: ECRIF taksonomisi ile bilişsel alan taksonomilerinin karşılaştırılması

Taksonomiler	Benzerlikleri	Farkları
Bloom Taksonomisi (Revize edilmiş)	<ul style="list-style-type: none">• Aşamalılık özelliği göstermektedir.• Öğrenenin “nasıl” öğreneceği belirtilmektedir.• Süreçte öğrenenin aktifliği önemlidir.• Bilginin kullanılması önemlidir.	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi ve bilişsel olarak iki boyutludur. Bilgi boyutu, daha çok, kazanımların isim boyutunu, bilişsel süreç boyutu kazanımların eylem boyutunu ifade ettiği görülmektedir.• Altı aşamalı basamaktan oluşmaktadır.• Daha da geniş gruplara hitap etmektedir.• Yaratma basamağı en üst basamaktır.
Gagné ve Briggs’in Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none">• Aşamalılık özelliği göstermektedir.• Süreçte öğrenenin aktifliği önemlidir.• Öğrenmenin içsel süreçleri• Son basamakları bilginin kullanmasını sağlamaktadır.	<ul style="list-style-type: none">• Dokuz aşamalı basamak vardır.• Öğrenme, ardışık birçok içsel sürecin sonucu olarak meydana gelmektedir.• İçsel öğrenme sürecini en üst düzeyde destekleyecek dışsal öğretim etkinliklerini düzenlemek önemlidir.• Bilginin kalıcılığının ve transferinin sağlanması çok önemlidir.
SOLO Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none">• Aşamalılık özelliği göstermektedir.• Beş aşamalı basamak vardır.• Bilginin var olan bilgi ile ilişkilendirilmesi önemlidir.• Üst basamaklara doğru öğrenilenler daha kaynaştırılmış ve anlamı hale getirilmiştir.	<ul style="list-style-type: none">• Daha çok yükseköğretimde kullanılan sınıflandırmadır.• Yapı öncesi basamağından dağınık bilgiler verilir.• Taksonomisinin ilerletilmesiyle öğrenme arttırılır.• İlk üç basamak alt düzey, son iki basamak üst düzey öğrenmeleri kapsar.
Haladayna Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none">• Aşamalılık özelliği göstermektedir.• Tek boyutlu bir sınıflamadır.• Öğrenciye ilk basamakta bilmediği bir bilgi verilir.• Bilgini içselleştirerek kullanması önemlidir.	<ul style="list-style-type: none">• Dört aşamalı basamak vardır.• Üst düzey basamaklara ağırlık vermesidir.• Önemli yenilik değerlendirme ve test geliştirmeye uygun hazırlanmıştır.

Hauenstein'in Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> • Aşamalılık özelliği göstermektedir. • Son dört basamakları benzerdir. • Bilginin kullanılması önemlidir 	<ul style="list-style-type: none"> • Beş aşamalı basamak vardır. • Bilgi basamağı yerine kavramsallaştırma basamağı kullanılmıştır. • Analiz basamağına yer verilmemiştir. • Değerlendirme basamağına sentez basamağından önce yer verilmiştir.
Marzano'nun Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> • Aşamalılık özelliği göstermektedir. • Zihinsel işlemler yoluyla elde edilmektedir. • Elde edilen yeni bilgiyi kullanmak önemlidir. • Öğrenenin kendi düşünme sistemini kullanması beklenmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi alanları ve süreç düzeyleri olmak üzere iki boyutlu bir taksonomidir. • Bilgi alanı “içerik olarak bilgi” ve “süreç olarak bilgi” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. • Süreç düzeyleri, bilgiyi tekrar elde etme, kavrama, analiz, bilgiyi kullanma, biliş ötesi ve kendi düşünme sistemi olmak üzere altı düzeyden oluşmaktadır. • Her bir süreç düzeyinde üç bilgi alanına (bilgi, zihinsel işlemler ve psikomotor işlemler) ve bu bilgi alanlarının altı alt basamağındaki davranışları yerine getirilmelidir.

2.4. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu

Son yıllarda eğitim alanında önemli görülen kavramlardan biri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık eğitim programlarının yenilenmesini sağlayan önemli yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Yapılandırmacı anlayış bilginin doğrudan ezberlenmesine karşı çıkararak, bireylerin ön koşul bilgileri ile bağ kurmasını ve bilgiyi zihninde yapılandırmasını önemli görmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyin öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretmenin rehber konumunda olduğu bir süreç önemlidir. Bu süreçte birincil öğrenme kaynaklarının kullanılmasıyla daha öznel ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde birey vardır. Öğrenme sürecine ve bireyin bilgiyi nasıl edindiğine ilişkin açıklamalar getirmeye çalışır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir öğrenme ortamında, bireylerin öğrenme çabalarının ön plana

alınması çok önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alır. Çünkü öğrenme etkinliğini gerçekleştiren öğrencinin kendisidir ve öğrenci öğrenmenin temelini oluşturan bilişsel yapıların oluşumunda aktif rol oynar. Bu yüzden öğrenmeyi etkili şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen bir yapılandırmacı öğrenim ortamı öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak ve öğrenmenin sorumluluğunu alacak şekilde düzenlenmelidir (Marlowe ve Page, 2005, 12).

Öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada ve sosyal yaşamlarında anahtar rolü olması açısından önemlidir. Bireyin eğitim öğretim sürecinde ve sosyal hayatında sorumluluk bilincini kazanması ve sorumluluk bilincine sahip olması, gerek akademik başarısının artmasında gerekse sosyal ilişkilerinin olumlu olmasında önemli olduğu söylenebilir. Türk Dil Kurumu'na göre (2005, 1794) sorumluluk, *“kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi”* olarak tanımlanmaktadır.

Yavuzer' e göre (1998, 107) sorumluluk, çocukların yaşamlarının temelini oluşturdukları kritik dönem olan erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun görevleri yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyine göre uygun bir şekilde yerine getirmesidir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğu kazanabilmesi öncelikli olarak sorumluluk duygusuna sahip olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, sorumluluk duygusu, bireyin karar verme sürecinde yerine getirmesi gereken konuların farkında olabilmesi, kararların sonuçlarını düşünebilmesi, doğru kararı verebilmesi ve verilen kararın sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilmesidir (Hayta Önal, 2005).

Günümüzde özellikle değerler eğitiminin önem kazanmasıyla birlikte okulların öğrencilere edindirmesi gereken sorumluluk alanlarından birini de “öğrenme sorumluluğu” oluşturmaktadır. Yakar (2017) öğrenme sorumluluğunu, öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri konuları tamamlamak, verilen bir görevi tamamlamak, hedeflere ulaşma sırasında ihtiyacı olanları belirlemek ve görevi tamamlamak gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleri olarak tanımlamaktadır.

Doğuştan var olan bir duygu olmadığı bilinen sorumluluk duygusu çocuklar için ilk olarak evde sosyalleşmeye başlar. Bu nedenle ilk ve temel eğitimciler olarak kabul edilen ebeveynlerin davranış ve tutumları, çocukların sorumluluk duygusu kazanmalarında önemli bir role sahiptir. Eğitimde sorumluluk kazandırma sürecinde öğretmenler de çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilere iç denetim geliştirmeleri sırasında

rehberlik etmeleri gerekli görülmektedir. Öğrencinin sorumlu davranmaya yönelmesinde öğretmenin tutumu önemlidir (Yontar, 2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında desteklemeleri sorumluluk duygularının geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Carpenter ve Pease, 2013, 48).

Öğrencinin sorumluluğu tüm gelişiminin ve öğrenmesinin anahtarıdır (Davis ve Murrell, 1994, 2). Öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahip bireyler, öğrenmek için daima gayret gösterirler (Bacon, 1993, 207). Barr ve Tagg'a (1995, 699) göre, birey öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı; kendine hedefler belirler ve davranışlarını bu yönde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu olarak etkinliklere katılmaları, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve sorumluluk duygularının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir faktördür. (Başbay, 2008, 5).

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları Allan' a göre (2006) altı kategoride ele alınmaktadır. Bunlar;

1. Okul ortamına ve öğrenmeye karşı olumlu tutum,
2. Sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılım,
3. Öz kontrol, kendini yönetme ve değerlendirme,
4. Sorumluluk alma,
5. Öğrenmede kullanılan kaynakları kontrol etme,
6. Sınıf içindeki davranışlarının kontrol etme ve işbirliği halinde olma.

Temel eğitim kademesi olan ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin temel öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve gereken davranışları sergilemeleri beklenir. Bu bağlamda ilköğretim kademesinin temel işlevlerinden birinin de bu bilincin kazandırılması olduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluğu beraberinde çalışma sorumluluğunu da doğurur. Öğrenme sorumluluğuna sahip bir öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanması beklenir.

Yaşam boyu öğrenebilen bir birey olabilmek için öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları gerekir. (Devlin, 2002, 126). Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerinin arttırılmasının, öğrenim hayatlarında daha başarılı olabilmelerinde bir araç olarak görülebilir. Öğretmenlerin, öğrenenlerin gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olması, öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alma fırsatları konusunda istekli olmalarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Carpenter ve Pease, 2013, 40). Öğretmenler,

öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilmeleri için gerekli ortamı sağlamalıdır. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını arttırılabilir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ECRIF taksonomisine ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kafkas (2018) yaptığı araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi altı ilkokulda ve bu okullarda öğrenim gören toplam 96 4. Sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu, sosyal beceri ölçeği, sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, baba eğitim durumu, anne mesleği değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu, okulun bulunduğu yer, anne eğitim durumu, baba mesleği, algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sosyal beceri düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçları bulunmuştur.

Karakuş, Çağlayan ve Kartal (2016) yaptıkları bir araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerin sorumluluğun tanımını ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine yönelik duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda sorumluluğun tanımını ödevini yapan çocuklar ve verilen görevleri yerine getiren bireyler olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirdiklerinde mutlu olmak, güvenilir olmak, gurur duymak ve takdir edilmek gibi duyguları yaşadıklarını, sorumluluklarını yerine getirmediğinde ise, üzüntü duymak, gözden düşme korkusu yaşamak, huzursuz olmak, mutsuz olmak, kaygı ve başarısızlık duymak gibi duyguları hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çam ve Ünal Oruç (2014) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma dört ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme

formu ile toplanmış ve içerik analizi türlerinden biri olan kategorik analiz yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin öğretimin merkezinde olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişler fakat bunu uygulamaya koyma hususunda yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Şahan (2011) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında yer alan sorumluluk eğitimine yönelik kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma 615 öğrenci ve 124 öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ile kazanımlara yönelik sorumluluk düzeyi belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerin en çok sosyal sorumluluklarını, en az ise akademik sorumluluklarını yerine getirdikleri belirlenirken, 8. sınıf öğrencilerin ise en çok dini sorumluluklarını ve en az akademik sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Yurtal ve Yontar (2006) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerinin, öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri 31 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerde görmek istedikleri sorumlulukların; Bireysel çalışmalar, ödev-proje hazırlama nöbet tutma, başkanlık yapmak, kulüp çalışmalarına katılmak, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmek; dikkatini derse vermek, araç-gereci düzenli olarak eksiksiz yerine getirmek ve korumak, zamanında derse ve hazırlıklı gelmek, diğer arkadaşlarına ve öğretmenine saygılı davranmak, sınıfa giriş-çıkış ve oturma düzenine dikkat etmek, bireysel temizliğe ve sınıf temizliğine dikkat etmek olduğunu belirtmişlerdir.

Hayta Önal (2005) yaptığı bir araştırmada, geliştirilen sorumluluk eğitim programının lise birinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veriler “sorumluluk tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek lise birinci sınıf öğrenim gören 212 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen sorumluluk eğitim programının öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini arttırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

AlSaleem (2018) yaptığı bir araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme ve kalıcılığını sağlama konusunda ECRIF stratejisinin kullanılmasının etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu toplam 225 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmede ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada ECRIF stratejisinin etkili olduğunu belirtilmiştir.

Mezied (2017) yüksek lisans tezinde, ECRIF stratejilerini kullanarak yapılan öğretim uygulamalarının, kelime öğretime ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 5. Sınıfta öğrenim gören toplam 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ECRIF stratejisini kullanarak İngilizce kelime öğrenen öğrencilerle geleneksel yöntemle İngilizce kelime öğrenen öğrenciler arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

González ve Vela (2013) yaptıkları bir araştırmada, sözlü üretiminin geliştirilmesinde yapılandırıcılık ve işbirlikçi öğrenmenin psikolojik temellerine dayanan ECRIF yönteminin etkinliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 5. seviyesindeki 42 EFL (English as a foreign language) öğrencisini oluşturmaktadır. Oyunlar ve tartışmalar gibi etkinlikleri içeren ECRIF yöntemi ile sözlü üretimin çalışıldığı ilk grup 21 öğrenci; geleneksel bir şekilde der verilen ikinci grup ise 21 öğrenci içermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dilsel ve iletişimsel becerilerinin geliştirilmesinde ECRIF yönteminin kullanılmasının etkinliğini kanıtlayan önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matsuguma (2013) yaptığı bir araştırmada, ECRIF çerçevesini kullanarak Japon gençliğine merhamet gösterme ve değer bilincinin artırılması üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini çalışma hakkındaki reklamı okuyan altı gönüllü katılımcıdan oluşturmaktadır. Veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar olmak üzere üç çeşit veri toplama aracıyla toplanmıştır ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu ECRIF çerçevesinin değer bilinci kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Romi, Lewis ve Katz (2009) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamakta kullandıkları teknikler ile çeşitli sosyoekonomik ve coğrafi bölgelerde yer alan

Avustralya, Çin ve İsrail sınıflarında öğrenim göre öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 7 ile 12. Sınıf arasında öğrenim gören 5521 öğrenci ve 748 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, daha kapsamlı disiplin tekniklerini kullanan öğretmenlerin, kendi davranışlarda ve akranlarına davranışlarında daha fazla sorumluluk alan öğrencilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Devlin (2002) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanan anket ile toplanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları yazılı yanıtlardan, onların öğrenme algılarının yanı sıra sorumluluk algıları ile ilgili bilgi de elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için kişisel sorumluluk algısına sahip olduklarını ancak onların öğrenme algılarının düşük karmaşıklık düzeylerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, ECRIF ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda ECRIF'in bir yöntem ve bir strateji olarak ele alındığı ve dil öğretim becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğuna yönelik araştırmalar incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında sınırlı sayıda araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin arttırmaya yönelik oldukları görülmüştür. İlgili literatür araştırıldığında ise ECRIF'i taksonomi olarak ele alan ve öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışma bu yönüyle yeni bir araştırma olma niteliği de taşımaktadır. Bu araştırmanın Türkiye'de bu açıdan da literatür de başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, veri toplama ve ölçme araçları ile elde edilen verilerin analizine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersinde, akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma gerçek deneysel desen yöntemi çerçevesinde ön test-son test kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuş, her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Ön test – son test kontrol gruplu modelde, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2006, 97). Araştırmanın deneysel deseni Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın Deneysel Deseni

	Ön Test		DENEYSEL İŞLEM	Son Test	
Deney Grubu	ABT	ÖÇS	ECRIF taksonomisine göre planlanan ders etkinliklerinin kullanımı	ABT	ÖÇS
Kontrol Grubu	ABT	ÖÇS	Öğretim programı, ders ve öğrenci çalışma kitaplarının kullanımı	ABT	ÖÇS

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce tüm gruplara akademik başarı testi ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test olarak, uygulamanın sonunda ise, son test olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018 – 2019 Eğitim - Öğretim yılı Zonguldak ilinde bir ilçe merkezinde yer alan ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, akademik başarı testi ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği hem kümeleme analizinde hem de bulgularda kullanılmıştır. Kümeleme analizi sonuçlarına göre bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Grupların denkleştirilmesinde bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle görüşülmüş ve bu iki grubun birbirine denk oldukları öğretmenler tarafından da onaylanmıştır. Uygulamalar sonucunda araştırmacı tarafından 4/A deney grubu, 4/B kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımları tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımı

Gruplar	Kız (f)	Yüzde (%)	Erkek (f)	Yüzde (%)	Toplam (f)	Yüzde (%)
Deney grubu	16	57.1	12	42.9	28	
Kontrol grubu	15	53.6	13	46.4	28	
Toplam	31	55.4	25	44.6	56	100

Tablo 3.2’ye bakıldığında, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri 31 (%55.4) kız, 25 (%44.6) erkek olmak üzere toplam 56 öğrenciden oluşmaktadır.

3.2.1. Çalışma gruplarında yer alan okulların özellikleri ve seçilme nedenleri

Uygulama okulunun özellikleri ve uygulama okulu olarak seçilme nedenleri şöyledir;

- Okul ilçe merkezinde bulunan bir okuldur. Çoğunlukla bulunduğu bölgedeki serbest çalışan, işçi ve esnaf çocuklarının yer aldığı bu okul, bulunduğu ilçede tercih edilen bir okul konumunda yer almaktadır.
- Okulun, araştırmacının kolay ulaşabileceği bir yerde olması, böylece araştırmacı araştırmanın başından sonuna kadar uygulamaları takip edebilmiş ve araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır.
- Okulun fiziksel kapasitesinin ve imkânlarının yeterli olması, bu sayede çalışma amacına uygun ortam zorlanmadan sağlanmıştır.
- Okul yönetiminin ve ders öğretmeninin bilimsel çalışmaya karşı olumlu tutuma sahip olmaları.

3.2.2. Grupların Denkleştirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin denkleğinin sağlanması önemli görülmüştür, çünkü araştırmada denenmek istenen bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınması gerekmektedir. Yapılan denkleştirme işleminde deney ve kontrol gruplarında benzer özellikleri gösteren denekler bulundurulması amaçlanmıştır. Böylelikle, deney ve kontrol gruplarına etki edebilecek diğer değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde;

1. Öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ünitenin dinlemeye yönelik akademik başarı ön testlerinden aldıkları puanlardan elde edilen verilerden,
2. Öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ünitenin konuşmaya yönelik akademik başarı ön testlerinden aldıkları puanlardan elde edilen verilerden,
3. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puanlarından elde edilen verilerden,
4. İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3.3: Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (dinleme) ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*
Deney grubu	28	4.39	.139	54	-.30	.60
Kontrol grubu	28	4.50	.123			

*p< 0.05

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 4.39$), standart sapma değeri (Ss= .139), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4.50$), standart sapma değeri (Ss=.123) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [$t_{(54)} = -.30$; $p > 0.05$] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar bize, uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı (dinleme) bakımından benzer başarı düzeylerine sahip olduğu konusunda bilgi vermektedir.

Tablo 3.4: Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (konuşma) ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*
Deney grubu	28	3.71	.144	54	-0.19	0.98
Kontrol grubu	28	3.78	.142			

*p< 0.05

Tablo 3.4 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 3.71$), standart sapma değeri (Ss=.144), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3.78$), standart sapma değeri (Ss= .142) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [$t_{(54)} = -0.19$; $p > 0.05$] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3.5: Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

GRUPLAR	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*
Deney grubu	28	38.72	7.27	54	.30	0.78
Kontrol grubu	28	37.56	6.68			

*p< 0.05

Tablo 3.5 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 38.72$), standart sapma değeri (Ss=7,27), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 37,56$), standart sapma değeri (Ss=6,68) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [$t_{(54)}=.30$; $p>0.05$] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar bize, uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu bakımından benzer bir düzeye sahip olduğu konusunda bilgi vermektedir.

Buna göre, araştırma kapsamına giren sınıflardan kümeleme (cluster) analizine göre, deney grubundaki 4\A sınıfından 28 öğrenci, kontrol grubundaki 4\B sınıfından 28 öğrenci denekleri oluşturmuş ve bu öğrenciler denkleştirme işlemine tabi tutulmuştur. Kümeleme (cluster) analizi verilerin değişkenlere göre, benzerlik bakımından ayırık kümelerde veya gruplarda toplanmasını sağlayan bir istatistik analiz tekniğidir (Çakmak, 1999, 188)

3.3. Uygulama Süreci

Yapılan bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde seçilen “Cartoon Characters” ünitesi konularının öğretiminde yedi (7) haftalık bir sürede yürütülmüştür. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören bir deney bir kontrol grubundan oluşan 56 öğrenci katılmıştır. Uygulama haftada 2 saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık aşaması (1Haziran 2018- 16 Kasım 2018): Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları için ön hazırlık yapılmıştır. Bu alanda gerekli çalışmalar yapılarak

kullanılacak veri toplama araçları hazırlanarak geliştirilmiştir. İlgili makamlardan gerekli olan izinler alınmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları araştırma grubunu belirlemek için belirlenen sınıflarında uygulanarak iki denk grup oluşturulmuştur. Öğrencilere, akademik başarı (dinleme ve konuşma) testleri ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği yedi haftalık öğretim sürecinin ilk haftasında ön test olarak uygulanmıştır. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Likert ölçeğe sağlıklı cevap verebilmeleri için her bir madde öğretmen eşliğinde sınıfta okunarak öğrencilerin cevap vermeleri beklenmiştir.

Uygulama aşaması (19 Kasım 2018-14 Aralık 2018): Araştırma, haftada iki (2) ders olmak üzere beş (5) hafta süre ile uygulanmıştır. Deney grubunda dersin öğretimi, İngilizce dersi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğretimi, ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan ve hazırlanan plana (Ek 4) göre yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğretmen dersin kazanımlarını, öğrencilerin anlayabileceği ve öğretim programında belirtilen ilke ve kurallara uygun bir biçimde kazandırmaya çalışmıştır. Ayrıca gerekli gördüğü yerlerde çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. Öğrenciler ev ve sınıf çalışmalarında öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışına çıkmamışlardır.

Veri toplama ve değerlendirme aşaması (17 Aralık 2018-21 Aralık 2018): Araştırmada veri toplamak için yedi haftalık öğretim sürecinin son haftasında deney ve kontrol gruplarına akademik başarı (dinleme ve konuşma) testleri ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde etmek için,

- Akademik başarı (dinleme) testi
- Akademik başarı (konuşma) testi
- Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği kullanılmıştır.

Akademik başarı (dinleme) testi: Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Toplamda dört adet kazanımdan hareketle başarı testi için belirtke tablosu (EK 3) oluşturulmuştur. Bu kazanımlara uygun soru hazırlamak için ders kitapları ve önceden yapılan çalışmalarda hazırlanan sorular incelenmiştir. Araştırmacı tarafından dört seçenekli 10 soru havuzu

oluşturmuştur. Test soruları için iki İngilizce öğretmeni, İngiliz dili ve edebiyatı bölümünden bir (Dr. Öğr. Üyesi) ve Eğitim programları ve öğretimi bilim dalından üç (1 Doçent, 2 Dr. Öğr. Üyesi) olmak üzere altı bilim uzmanından görüş alınarak çoktan seçmeli (dört seçenekli) toplam on sorundan oluşan bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan akademik başarı testi Ek 5’te verilmiştir.

Hazırlanan test, çalışmanın uygulanacağı gruptan önce geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılması için, araştırma yapılan okulun 5. Sınıflarında yer alan 150 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler, testin kapsamındaki konuları bir önceki yıl bildikleri için tercih edilmişlerdir. Testin deneme uygulamasından sonra test ve madde istatistikleri yapılmıştır. Test maddeleri madde güçlük ve madde ayırt edicilik güçleri bakımından değerlendirilmiş olup hiçbir sorunun çıkarılmasına gerek olmadığı görülmüştür. Akademik başarı (dinleme) testi için madde güçlük indeksleri ile madde ayırt edicilik gücü indeksleri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: Akademik başarı (dinleme) testi için madde analizi

Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)	Değerlendirme
1	,63	,41	Kolay ve ayırt ediciliği iyi
2	,65	,56	Kolay ve ayırt ediciliği iyi
3	,69	,50	Kolay ve ayırt ediciliği iyi
4	,47	,58	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi
5	,58	,48	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi
6	,49	,47	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi
7	,56	,53	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi
8	,52	,54	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi
9	,67	,58	Kolay ve ayırt ediciliği iyi
10	,59	,47	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği iyi

Tablo 3.6 incelendiğinde, başarı testini oluşturan sorulardaki maddelerin madde güçlük indeksi (pj); 0,47 ile 0,69, madde ayırt edicilik indekslerinin (rjx) ise 0,41 ile 0,58 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca test gücü 0,585'tir. Buna göre testin orta güçlükte ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Testin güvenilirliğinin hesaplanması için iç tutarlılık katsayısına bakılmış olup iç tutarlılık katsayısı (KR 20) 0,88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre test maddelerinin, öğrencilerin başarılı olup olmadığını doğru bir şekilde ölçtüğü söylenebilir. Nihai test Ek 5'te sunulmuştur. Her doğru cevap için bir (1), yanlış ve boş bırakılan sorular için sıfır (0) puan verilerek değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 10'dur.

Akademik başarı (konuşma) testi: Araştırmacı tarafından on sorudan oluşan akademik başarı (konuşma) testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarının mutlaka kapsam geçerliğini sağlamış olması gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2004, 161) göre kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, test soruları için iki İngilizce öğretmeni, İngiliz dili ve edebiyatı bölümünden bir (Dr. Öğrt. Üyesi) ve Eğitim programları ve öğretim bilim dalında görevli üç bilim uzmanı (1 Doçent, 2 Dr. Öğrt. Üyesi) olmak üzere altı bilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler maddelerin geçerli olduğu yönünde olmuştur. Ancak uzmanların eleştirileri doğrultusunda bazı maddelerdeki imla hataları ve cümlelerdeki düşüklükler düzeltilmiştir. Nihai test Ek 6'da sunulmuştur. Hazırlanan test deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Her doğru cevap için bir (1), yanlış ve boş bırakılan sorular sıfır (0) puan verilerek değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 10'dur.

Öğrenme ve çalışma Sorumluluğu Ölçeği: Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerini belirlemek için, Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS)" ölçeği (Ek 7) kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan bu ölçekte, 16 olumlu madde, 2 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere toplam 16 yargı cümlesinden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu belirlemeye yönelik ifadeler olumsuzdan olumluya doğru 1'den 5'e, olumludan olumsuz doğru 5'ten 1'e doğru

puanlandırılmıştır. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin değerlendirme kriterleri tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin değerlendirme kriterleri

Cevaplar	Olumlu Yargı	Olumsuz Yargı
Tamamen katılıyorum	5	1
Çoğunlukla katılıyorum	4	2
Kısmen katılıyorum	3	3
Çoğunlukla katılmıyorum	2	4
Hiç katılmıyorum	1	5

Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin geçerliliği ile ilgili olarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda faktör yükü 0.40’ın altında bulunan ölçek maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.83 ve test yarılama korelasyonu 0.776 olarak bulunmuş olup güvenilirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Semerci ve Pamuk, 2012). Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı (α) 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan sırasıyla, 24 ve 72’ dir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan akademik başarı testi ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgular istatistik programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Grup içi ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır (levene test listening $f=0.272$, $p=0.604$; speaking $f=0.000$, $p=0.982$). Öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu farkın etki büyüklüğü Cohen’s d değerine bakarak bulunmuştur. Buna göre 0,2’ye kadar olan aralık etkinin olmadığı, 0,2 ile 0,5 aralığı küçük etkiyi, 0,5 ile 0,8 aralığı orta etkiyi, 0,8’in üstü büyük etkiyi gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Green, Salkind ve Akey, 2000, 145). Verilerin yorumlanmasında 0.05 düzeyi ile % 95’lik güven aralığı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Kümeleme analizinde kullanılan testler öntest olarak işlenmiş ve analizler yürütülmüştür.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “deney grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Deney grubu akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	4.39	.139	27	-16.88	.00	2.06
Son Test	28	9.07	.101				

*p<0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı (dinleme) testi ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 4.39$; Ss=.139) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 9.07$; Ss=.101) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [t(27)= -16.88; p<0.05]. Buna göre ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde büyük etkisi (d: 2.06) olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Kontrol grubu akademik başarı (dinleme) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	4.50	.123	27	-5.21	0.00	0.78
Son Test	28	6.07	.151				

*p<0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin başarı (dinleme) testi ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 4.50$; Ss=.123) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 6.07$; Ss=.151) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t_{(27)} = -5.21$; $p < 0.05$]. Buna göre geleneksel öğretimin akademik başarıyı arttırmada orta düzeyde bir etkiye ($d: 0.78$) sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (dinleme) son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Deney grubu	28	9.07	.101	54	8.71	0.00	1.12
Kontrol grubu	28	6.07	.151				

*p<0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı (dinleme) testi son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 9.07$; Ss=.101) kontrol grubu son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 6.07$; Ss=.151) ile deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t_{(54)} = 8.71$; $p < 0.05$]. Buna göre, ECRIF taksonomisine göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre büyük etkiye ($d: 1.12$) sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi “deney grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Deney grubu akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	3.71	.144	27	-16.91	0.00	2.32
Son Test	28	9.18	.077				

*p< 0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı (konuşma) testi ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 3.71$; Ss=.144) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 9.18$; Ss=.077) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [t(27)= -16,91; p<0.05]. Buna göre ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersinde konuşmaya yönelik akademik başarıları üzerinde büyük etkisi (d: 2.32) olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi “kontrol grubunun akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Kontrol grubu akademik başarı (konuşma) ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	3.78	.142	27	-8.59	0.00	1.02
Son Test	28	6.71	.141				

*p< 0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin başarı (konuşma) testi ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 3.78$; $Ss=.142$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 6.71$; $Ss=.141$) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t(27) = -8.59$; $p < 0.05$]. Buna göre geleneksel öğretimin İngilizce dersinde konuşmaya yönelik akademik başarıyı arttırmada yüksek düzeyde bir etkiye ($d: 1.02$) sahip olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi “deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 4.6’de sunulmuştur.

Tablo 4.6: Deney ve kontrol gruplarının başarı (konuşma) son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Deney grubu	28	9.18	.077	54	8.11	0.00	0.96
Kontrol grubu	28	6.71	.141				

* $p < 0.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı (konuşma) testi son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 9.18$; $Ss=.077$) ile kontrol grubu son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 6.71$; $Ss=.141$) ile deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t(54) = 8.11$; $p < 0.05$]. Buna göre, ECRIF taksonomisine göre öğretimin öğrencilerin başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre büyük etkiye ($d:0.96$) sahip olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi “deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Deneş grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	38.72	7.27	27	-2.07	0.04	1.86
Son Test	28	68.84	8.83				

*p< 0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, deneş grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 38.72$; Ss=7.27) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 68.84$; Ss=8.83) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur [t(27)= -2,07; p<0.05]. Buna göre ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumlulukları üzerinde büyük etkisi (d: 1.86) olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci denencesi “kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Kontrol grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Ön Test	28	37.56	6.68	27	-1.22	0.02	0.83
Son Test	28	52.24	6.87				

*p< 0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 37.56$; Ss=6.68) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 58.24$; Ss=6.87) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [t(27)= -1,22; p<0.05]. Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumlulukları üzerinde büyük etkisi (d: 0.83) olduğu söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu denencesi “keney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p*	d
Deney grubu	28	68.84	8.83	54	-2.12	0.00	0.98
Kontrol grubu	28	52.24	6.87				

*p<0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 68.84$; Ss=8.83) ile kontrol grubu son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 52.24$; Ss=6.87) ile deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t_{(54)} = -2.12$; p<0.05]. Buna göre, ECRIF taksonomisine göre öğretimin öğrencilerin başarısını artırmada geleneksel öğretime göre büyük etkiye (d:0.98) sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ünite konularını öğrenmesi sürecinde ECRIF taksonomisine göre yapılandırılmış ders etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerine olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, deney grubunun akademik başarı (dinleme) testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersi öğretiminin ECRIF taksonomisine göre yapılandırılması ile öğretmenler öğrencilerin dil becerilerini arttırmada ihtiyaç duydukları fırsatları sağladıkları için akademik başarılarında artış olduğu düşünülebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonucu, yapılan bir takım çalışmalar da desteklemektedir. AlSaleem (2018) yaptığı bir araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmede ve kalıcılığını sağlama konusunda ECRIF stratejisinin kullanılmasının etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmede ve kalıcılığını sağlama konusunda ECRIF stratejisinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada Mezied (2017), ECRIF stratejisinin beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmede ve kalıcılığını sağlama konusunda etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ECRIF stratejisini kelime öğretiminde etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda kontrol grubunun akademik başarı (dinleme) testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin akademik başarıyı arttırmada anlamlı düzeyde yükselmiş olduğu görülmüştür ve yabancı dil başarısını arttırmada orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilginin doğrudan aktarıldığı, öğretmen merkezli, aktif katılımın ve etkileşimin az olduğu bir çalışma ortamının olduğu geleneksel öğretim yönteminin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (dinleme) son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin geleneksel öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrenci başarısı üzerinde istenilen davranışların kazandırılmasında ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Lin (2016, 7-9), ECRIF’i, öğretimin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa taşınması için bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğretime öğrenci başarısı açısından bakıldığında, dikkat edilmesi gereken en önemli konunun, eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin merkez olarak alınması gerekliliğidir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının merkezinde öğrenci ve öğrencinin kişisel çabası vardır. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, farklı öğrenme tarzlarını ve bunun getireceği etkili ve kalıcı bilgiyi hedefleyen bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Öğretmenler ders programını, materyalleri veya sınıfta kullanacakları metinleri hazırlarken, öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat ederler (Calvo, 2007, 195). Bu bağlamda, ECRIF taksonomisine göre öğretimin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılımı sağlanmış, öğretmenlerin ise rehber olarak öğretim etkinliklerine katılması amaçlanmıştır. Bu anlayışla merkezde öğrencinin olması, öğrencinin daha canlı olmasını ve etkinliklere daha aktif katılımını sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci başarısı üzerinde istenilen davranışların kazandırılmasında ECRIF’in bu özelliğinin de etkili olduğunu söylenebilir.

Araştırmada deney grubunun akademik başarı (konuşma) testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin konuşmaya yönelik akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin öğrenci ihtiyaçlarına hitap ettiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği için öğrencilerin konuşmaya yönelik akademik başarılarını geliştirdiği söylenebilir. ECRIF taksonomisine göre dersi yapılandırarak öğretimini yapan öğretmenin görevlerinden birinin de İngilizceyi akıcı kullanım aşamasına geçmeden önce öğrencilerin yazarak ya da soru sorarak çalışmalarını sağlamak ve öğrencilerin akıcı kullanım aşamasında materyalleri ortadan kaldırarak hiçbir şeye bağlı kalmadan özgürce konuşmalarına imkân sağlamak olduğu belirtilmektedir (Kurzweil & Scholl, 2018). Bu durumun öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyon

düzeylerini etkilemiş olabilir ve beraberinde akademik olarak başarılarına da olumlu katkı sağlamıştır. Fergusson (2003) yaptığı bir araştırmada motivasyonun akademik başarı için oldukça önemli olduğu sonucunu bulmuştur. Aynı zamanda kontrol akademik başarı (konuşma) testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, geleneksel öğretimin İngilizce dersinde konuşmaya yönelik akademik başarıyı arttırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (konuşma) son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin geleneksel öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin İngilizce dersinde akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bize, öğrenci başarısı üzerinde istenilen davranışların kazandırılmasında ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bacon' a göre (1993, 207), öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler, öğrenmek için daima çaba göstermektedirler. Devlin (2002) öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma algılarını incelemeyi amaçladığı araştırma da, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için bireysel sorumluluk algısına sahip olduklarını ancak öğrencilerin öğrenme algılarının düşük karmaşıklık düzeylerinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. ECRIF taksonomisinin de önemle üzerinde durduğu özelliklerden biri olan sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında öğretmen desteğinin gerekliliği öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan öğretiminin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerini arttırmada anlamlı düzeyde bir artış sağladığı ve geleneksel yöntemlerinde öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özen' e göre (2011, 115), geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vererek ne öğreneceklerini kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak bilgiyi nasıl yorumlayacaklarını söyler. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alır ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Ancak,

günümüzde öğrenme ve öğretim ile ilgili görüş ve anlayışlar hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğretimde odak nokta öğretmenden öğrenciye doğru olmaktadır (Ersanlı ve Uzman, 2007,48). Öğretim programlarında öğrenci merkezli anlayışın olması kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonucu, Gömleksiz, Kılınç ve Cüro'nun (2011) yapmış oldukları bir araştırma da desteklemektedir. Araştırmada, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmede etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesini sağlamada etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin geleneksel öğretime dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazandırılmasında ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Sorumluluk duygusu kendiliğinden gelişen bir duygu değildir ve öğrencilerin daha sorumlu davranışlar sergileyebilmeleri için bazı yöntemler gereklidir (Jerkins, 1994, 269). Nelson ve Low' a göre (2004, 84), sorumluluğu yüksek olan birey verilen bir görevi ve üstlendiği işleri çok zor olsa bile tamamlamaya çalışır ve yaptıklarının sonuçlarına göre kişisel yorumlar yapar. Barr ve Tagg'a (1995, 699) göre, birey öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı; kendine hedefler belirler ve davranışlarını bu yönde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. ECRIF taksonomisinin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu olarak etkinliklere katılmaları, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve sorumluluk duygularının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir faktördür. (Başbay, 2008, 5).

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

A) Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Araştırmada ECRIF taksonomisinin, ilkokul 4. Sınıf İngilizce dersi “Cartoon Characters” ünitesi kapsamında “expressing ability/inability ve talking about possessions” konusu öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu taksonomi İngilizce dersinin diğer ünitelerinin öğretiminde de kullanılabilir.
2. İllkokul İngilizce derslerinde ve diğer yabancı dil derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması için ECRIF taksonomisi öğretimde kullanılabilir.
3. İllkokul kademesi için belirlenen iki hedef beceriden biri olan dinleme (listening) becerisinin geliştirilmesinde ECRIF taksonomisi kullanılabilir.
4. İllkokul kademesi için belirlenen iki hedef beceriden bir diğeri olan konuşma (speaking) becerisinin geliştirilmesinde ECRIF taksonomisinden yararlanılabilir.
5. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için ECRIF taksonomisi kullanılabilir.

B) Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. ECRIF taksonomisi diğer sınıf düzeylerinde ve diğer derslerde kullanılarak öğrencilerin, akademik başarılarına etkisi belirlenebilir.
2. ECRIF taksonomisine dayalı öğretimde etkililiğine ilişkin nitel bir araştırma yapılabilir.
3. ECRIF taksonomisinin tutum, öz yeterlik inancı gibi diğer değişkenler üzerindeki etkisini de ortaya koymaya dönük araştırmalar yapılabilir.
4. ECRIF taksonomisine dayalı öğrenmeye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Yabancı dilde okuma (reading) ve yazma (writing) becerilerini geliştirmek için ECRIF taksonomisi kullanılarak deneysel bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. (Unpublished Master Thesis), Queensland University of Technology/Faculty of Education, Australia.
- AlSaleem, B. I. A. (2018). The effect of ECRIF strategy on EFL seventh graders' vocabulary learning and retention. *Arab World English Journal*, 9(2), 70-91.
- Altan, M. Z. & C. Trombly. (2001). Creating a learner-centred teacher education program. *E. T. Forum*, 39(3), 28-34.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing). (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: PegemA.
- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Barr, B. R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 3-17.

- Brawn, J. (2009). Scaffolding in a productive skill lesson. *Proceedings of the 17th Annual KOTESOL International Conference*. 24–25 October 2009. Seoul, Korea.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*. 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calvo, A. S. (2007). A learner-centred approach to the teaching of English as an L2. *ES: Revista de Filologia Inglesa*, 28, 189-196.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, T. & Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Çakmak, Z. (1999). Kümeleme analizinde geçerlilik problemi ve kümeleme sonuçlarının değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 187-205.
- Carpenter, J. P. & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 7 (2), 38-55.
- Cobb, P. (1994). Where is The Mind? Constructivism and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, (23), 13–20.
- Cordero, P. & Perez, R. (2014). The use of ECRIF framework to improve the speaking skills in EFL classes for 9th graders of conversational English workshop at CTP Santa Lucía, <https://www.slideshare.net/UMAGISTER/the-use-of-ecrif-framework-to-improve-the-speaking-skills-in-efl-classes-for-9th-graders-of-conversational-english-workshop-at-ctp-santa-luca-2014> Erişim: 19/12/2018
- Çam, Ş. S. & Ünal Oruç, E. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.

- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 11(3), 65-84.
- Davis, T. M. & Murrell, P. H. (1994). Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. ASHE-ERIC Higher Education Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372702.pdf> Erişim: 04/01/2019
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Diñer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Doğın, C. (2012). *Sistematiğ yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Durmuş, B. (2017). 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 44-58.

- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı Temmuz-Ağustos*, 379-380.
- EL Yousfi, Y. (2014). ECRIF a language learning framework. https://prezi.com/shsh_pc9ony7/ecrif-a-language-learning-framework
Erişim: 25/10/2018
- Ersanlı, K. & Uzman, E.(Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Fergusson, J. Y. (2003). A regression analysis of problem-based learning student variables. *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. AAI3116573. <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3116573>
- Fidan, N.(1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2. Baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Gezer, M. & İlhan, M. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29): 1 – 25.
- Green, S. B., Salkind, N. J. & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for window: Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- Haladayna, T. M. (1997) *Writing Test Items to Evaluate Higher order Thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hayta Önal, F. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu Sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Hazneder, B. (1997). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(2), 15-26.
- Jerkins, D. (1994). An eight-step plan for teaching responsibility. *High School Educational Research Association*, 14, 269-270.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karakuş, C., Kartal, A. & Çağlayan, T. K. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 1-20.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı Temmuz-Ağustos*, 379-380.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kuran, K. (2005). Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi aktif öğrenme ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 317, 14-22.
- Kurzweil, J. & Scholl, M. (2007). *School for international training frameworks for language teaching: Understanding teaching through learning*. New York: McGraw-Hill
- Kurzweil, J. & Scholl, M. (2018). Planing with ECRIF. <https://www.ecrif.com/planning-with-ecrif.html>, Erişim: 11/12/ 2018
- Kurzweil, J. & Scholl, M. (2018). The ECRIF stages. <https://www.ecrif.com/the-ecrif-stages.html>, Erişim: 25/12/2018

- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 213-224.
- Lin, C. C. (2016). Encounters of the collaborative kind: when SIOP meets ECRIF. *Idiom Summer*, 46(3), 7-10.
- Matsuguma, S. (2013). Raising a sense of self-worth: Action research on self-compassion in an English program. *M.A. TESOL Collection*. 701.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.
- Mezied, S. K. M. (2017). *The effectiveness of using ECRIF and PPP strategies in fifth graders' vocabulary learning and its retention*. (Unpublished Master Thesis), The Islamic University/Faculty of Education, Gaza.
- Mili Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2017), T. C. Resmi Gazete, 26184, 31/05/2006.
- Marlowe, B. & Page, M. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2nd Edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Nelson D. B. ve G. R, Low. (2004). *Personal responsibility map*. WI: Oakwood Solutions.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: Portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 109-132.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; Geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.

- Özen, Y., Gülaçtı, F. & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-58.
- Paredes Gonzáles, T. H. & Grández Vela, R. (2013). Improving the oral production of the CPAT El cultural through the application of the ECRIF method. <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/UNSM/2128> Erişim: 18/09/2018
- Peker, B. (2018). *Multimedya araçlarının ikinci dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Prawat, R. S. & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37-48.
- Richards, C. & Rodgers S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romi, S., Lewis, R. & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare*, 39(4), 439–453.
- Semerci, Ç. & Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*. 19-21 Eylül 2012. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. Baskı) Ankara: TDK yayınları.

Tirira, L. C. E. M. (2013). *ECRIF in the English classroom: students perceptions regarding its implementation*. (Final Report of the Research), Pontificia Universidad Católica Del Ecuador, Ibarra.

Tok, H. & Arıbaş S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.

Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*. 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Tosuncuoğlu, İ. (2017). ECRIF framework system. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 130-134.

Tuğrul, B. (2002). Bloom’un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom’un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.

Vergili, A. (1993). *Özel ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde benimsenen ilkeler ile uygulanan teknik ve yöntemlerin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.

Yule, G. (1994). *The Study of Language*. Australia: Cambridge University Press.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.


Yurtal, F. & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (Taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.



EKLER

EK 1 – Araştırma İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.22547989
Konu : Araştırma İzni (Büşra DALKIRAN) 24.11.2018

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)

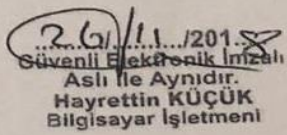
İlgi : 06/11/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800081713 sayılı yazınız.

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/11/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800081713 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Büşra DALKIRAN'ın "Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarıya ve Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla yapacağı araştırma ile ilgili Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Tez Çalışması kapsamında Araştırma Çalışmasını İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan Kepez İlkokulu'nda uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 23/11/2018 tarihli ve 45865702-605.01-E.22491231 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz / rica ederim.

Murat KAPICI
Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :
1- Valilik Oluru (1 sayfa)
2- Onaylı Anket Formları (4 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Dağıtım :
Gereği :
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi :
Ereğli Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Mekez/Zonguldak
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR
Tel: 0 (372) 280 67 44
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4472-2065-3724-9609-8993 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2 - Uygulama Valilik Oluru



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.22491231
Konu : Araştırma İzni (Büşra DALKIRAN)

23/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/11/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800081713 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Büşra DALKIRAN'ın "Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarıya ve Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla yapacağı araştırma ile ilgili Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Tez Çalışması kapsamında Araştırma Çalışmasını İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan Kepez İlkokulu'nda uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/11/2018 tarihli ve 12240456000-E.1800081713 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Büşra DALKIRAN'ın "Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarıya ve Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla yapacağı araştırma ile ilgili Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın Enstitüsü'nün Tez Çalışması kapsamında Araştırma Çalışmasını İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan Kepez İlkokulu'nda "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Murat KAPICI
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
23/11/2018

Dr.Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

23.11.2018
Güvenli Elektronik İmza:
Aşlı ile Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Mekez/Zonguldak
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR

Tel: 0 (372) 280 67 44
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b7b2-1a38-3508-b50b-3717 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3 – Belirtke Tablosu

ALANLAR	BİLİŞSEL ALAN					ANALİZ	DEĞERLENDİRME	YARATMA	TOPLAM
	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME				
AMAÇLAR		(Listening): Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others.	(Listening): Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text.	(Speaking): Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation	(Speaking): Students will be able to talk about their own and others' possessions.				
	KONULAR								
	Expressing ability and inability		1,2,3,4,5		1,2,3,4,5				10
	Talking about possessions			6,7,8,9,10		6,7,8,9,10			10
TOPLAM		5	5	5	5			20	







EK 4 - ECRIF Taksonomisine göre hazırlanmış ders planı

Birinci Hafta

BÖLÜM I

Dersin adı	İngilizce
Sınıf	4. Sınıflar
Ünite/Konu	Cartoon Characters (Expressing ability/inability - Talking about possessions)
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Listening <ul style="list-style-type: none">Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others. Speaking <ul style="list-style-type: none">Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel oyun tekniği ve yabancı dil öğretim etkinlikleri: Resimler (pictures), eşleştirme etkinlikleri (matching activity), tahmin oyunları (guessing games),
Kullanılan Araç ve Gereçler	Worksheets, akıllı tahta

BÖLÜM II

Karşılaşma (Encounter) Aşaması	<p>Bu aşama öğrencinin öğrenilecek yeni bir bilginin olduğunu anladığı farkına vardığı andır. Bu aşamada ilk olarak öğrencilerin hal ve hatırı sorularak giriş yapılır. Daha sonra öğretmen öğrencilere işlenecek konunun kendileri için ne kadar önemli olduğunu ve konunun günlük hayatta yaygın kullanımını vurgulamak amacıyla kısa bir açıklama ile dersi başlatır.</p> <p><i>“My lovely students! We are in the third unit, Cartoon Characters. We will learn expressing ability.”</i></p> <p>Devamında öğretmen akıllı tahtada öğrencilerine çizgi film karakterlerinin (cartoon characters) görsellerini sunarak onları tanıtır ve en sevdikleri çizgi film karakterinin hangisi olduğunu sorar. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak oylama yapılır ve sınıfta en sevilen çizgi film karakteri belirlenir.</p> <p>Activity: Look at the cartoon characters. Repeat them and choose your favorite cartoon character.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"><div style="text-align: center;"> Batman</div><div style="text-align: center;"> Bugs Bunny</div><div style="text-align: center;"> Duffy Duck</div><div style="text-align: center;"> Garfield</div><div style="text-align: center;"> The Daltons</div><div style="text-align: center;"> Kaloğlan</div></div>
---------------------------------------	---

	 <p>Sponge Bob Superman The Smurfs Tom and Jerry Yogi Bear Tweety/Sylvester</p>
<p>Netleştirme (Clarify) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğrenciler kelimenin ya da herhangi bir yapının ne anlama geldiğini kavrar; telaffuzu, yazılma biçimini, yapısını ve temel olarak bir cümlede nasıl kullanılacağını görür. Bu doğrultuda öğretmen tahtaya bir “spidergram” çizerek merkezine “play”; kollarına “guitar, piano, flute, violin” yazar. Burada amaç öğrencinin dikkati konuya çekmektir. Daha sonra öğretmen bir önceki aşamada seçilmiş olan çizgi film karakteri üzerinden bu fiilleri “S/he can play...” ve “S/he can’t play...” diyerek kullanır ve anlamı yüz ifadesi ile belirtir.</p>  <p>Devamında hedeflenen diğer kelimelerin öğretimi hedeflenen dilbilgisi konusuna entegre edilerek sınıfta dil öğesinin kurallarını, telaffuzunu ve anlamını tartışma ortamı oluşturulur.</p>
<p>Hatırlama (Remember) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğrencilerin temelde bilmeleri gereken kelimelerden oluşan bir eşleştirme etkinliğine yer verilir. Bu aşamada önemli olan cevaplar sınıfta paylaşılırken öğrencilerin telaffuzlarına dikkat etmek ve gereken düzeltmeleri yapmaktır.</p> <p>Activity: Match the sentences with the suitable pictures.</p>  <p>1. They can sing a song. 2. She can speak English. 3. He can ride a bike. 4. She can do puzzle. 5. He can take photo. 6. She can play guitar. 7. He can dive. 8. He can climb tree.</p>

İçselleştirme (Internalize) Aşaması	<p>Bu bölümde öğrencilerin kendilerinin ya da başka birinin bir şeyi yapabildiğini yapamadığını söyleyebilmeleri kazanımına yönelik bir dinleme yer almaktadır. Burada öğrencilere üç farklı çizgi film karakteri gösterilir ve ardından dinleme metni açılır. Metni dinledikten sonra öğretmen öğrencilerden konuşan kişinin kim olduğunu bulmalarını ister.</p> <p>Activity: Listen and find: Who is talking?</p>
	<p>Text: Hello. I am a cartoon character. I think all children love me because I can fly and I can catch bad people. My clothe is red and blue. Who am I?</p>
	
Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması	<p>Bu aşama öğrenme sürecinin son aşamasıdır. Hedef bilgiler sorunsuz bir şekilde kullanılır. Burada öğretmen öğrencilerden kendilerini bir karakterin yerine koymalarını, bir önceki aktivitede olduğu gibi cümleler kurmalarını ve arkadaşlarının da hangi karakteri seçtiklerini tahmin etmelerini ister. Bütün öğrenciler için bu etkinlik tekrarlanır.</p>

Bölüm III

Ölçme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Her öğrenci için sınıf içi gözlem formu hazırlanır ve öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans bu forma işlenir. Bu şekilde hangi öğrencinin nasıl performans gösterdiği belirlenmeye çalışılır. ▪ Ayrıca, öğrencilerin bu süreçte belirlenen kazanımları edinip edinmediklerini ve öğrenilmesi hedeflenen dilbilgisi konusunun yapısını öğrenip öğrenemediklerini görebilmeleri için öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmeleri içinde fırsat verilir.
-----------------------------------	---

HOMEWORK: Öğretmen öğrencilerden bir kartona “I CAN....” başlığını kullanarak öğrendikleri fiiller içinden yapabildikleri aktiviteleri seçmelerini ve resimlerini çizmelerini ya da yapıştırmalarını ister. Daha sonra her resmin altına hedef yapıyı kullanarak cümleler yazmalarını ister. Bir sonraki derste öğretmen çalışmalarını toplayarak ve çeşitli derecelendirme ölçekleri kullanarak değerlendirir; ardından öğrencilerin portfolyo dosyalarına ekler.

EK 4'ün Devamı

İkinci Hafta









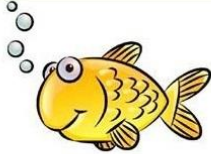
BÖLÜM I

Dersin adı	İngilizce
Sınıf	4. Sınıflar
Ünite/Konu	Cartoon Characters (Expressing ability/inability - Talking about possessions)
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Listening <ul style="list-style-type: none">Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others. Speaking <ul style="list-style-type: none">Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel oyun tekniği ve yabancı dil öğretim etkinlikleri: Resimler (pictures), boşluk doldurma (gap fill)
Kullanılan Araç ve Gereçler	Worksheets, akıllı tahta, bilgi kartları (flash cards), eğitici video


BÖLÜM II


Karşılaşma (Encounter) Aşaması	<p>Öğrencilerin hal ve hatırı sorularak derse giriş yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere geçen derse dair neler hatırladıklarını sorar. Daha sonra öğretmen öğrencilere işlenecek konunun kendileri için ne kadar önemli olduğunu ve konunun günlük hayatta yaygın kullanımını vurgulamak amacıyla kısa bir açıklama ile dersi başlatır.</p> <p><i>“My lovely students! Last week, we learned expressing ability. Today, we will learn expressing inability.”</i></p> <p>Dersin devamında, bir önceki derste öğrenmiş oldukları fiillere ve “Can” yapısına ek olarak bu hafta öğrenecekleri “Can’t” yapısı arasındaki farkı anlatmak amacıyla öğretmen tahtaya üç boyutlu tik (onay) ve çarpı işareti çizer. İşaretlerin içlerine kırmızı kalemle fiiller yazar. Daha sonra bu fiilleri kullanarak kendine göre cümleler kurar ve beden diliyle de destekler. Örneğin; “I can jump high” derken zıplar ve “I can’t fly” derken uçamadığını belli eden hareketler sergiler.</p>
Netleştirme (Clarify) Aşaması	<p>Bu aşamada hedef yapı öğrencilere tanıtılır ve yapabildikleri ve yapamadıkları aktiviteleri nasıl anlatabileceklerine dair etkinlikler yapılır. Bu sayede öğrenciler yapabildikleri ve yapamadıkları aktiviteler hakkında nasıl cümle kuracaklarını, hangi kelimeleri kullanacaklarını, bunların telaffuzlarının nasıl olduğunu kavramaya başlar. Aynı zamanda bu bölümde öğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıkları aktiviteleri “and” ve “but” bağlacını da kullanarak söyleyebilmelerine yönelik etkinliğe yer verilir.</p>

Activity (1): Look at the pictures and write sentences.

		
This is a frog . It can jump .	This is a It can't sing a song .	This is a
		
This is a	This is a	This is a
		
This is a	This is a	This is a

Activity (2): Fill in the blanks using can or can't.

	run fast	fly	sing well	ride a bike	play the piano
	✓	✗	✗	✓	✗
	✓	✗	✗	✗	✓
	✗	✗	✗	✓	✗
	✗	✓	✓	✗	✓

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tom can _____ and _____. 2. Tom _____ run fast but it _____ fly. 3. Jerry can run fast _____ play the piano. 4. Jerry can't fly _____ it can run fast. 5. Sylvester can _____ but Tweety _____ ride a bike. 6. Tweety _____ fly and it _____ sing well. 7. Sylvester and Tweety _____ run fast. 8. Tom and Sylvester _____ ride a bike. 9. _____ can fly but _____ can't fly. 10. Jerry and Tweety can _____ but they can't _____.
<p>Hatırlama (Remember) Aşaması</p>	<p>Bu bölümde öğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıkları aktiviteleri söyleyebilme kazanımına yönelik bir dinleme etkinliği yer almaktadır. Burada öğretmen öğrencilerden verdiği çalışma kağıdında yer alan aktivite resimlerine bakmalarını ve John'un yapabildiği ve yapamadığı aktivitelerden bahsettiği kaydı dinlerken tablodaki kutuları işaretlemeleri gerektiğini söyler.</p> <p>Activity: Listen and put a Tic kor a Cross.</p> <p>Text: I am John. I am 11 years old. I am from Canada. I like music. I like quitar, singing a song and listening to music but I don't like playing marbles, playing computer games. Oh, I like reading comics, too.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p>İçselleştirme (Internalize) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğretmen materyal olarak bilgi kartları (flash cards) kullanır. Sınıfın ortasına karşılıklı iki masa yerleştirilir, her masaya kalem ve kağıt konulur. Öğrenciler iki gruba ayrılır ve sırayla her gruptan bir öğrenci yarışmacı olur. Öğretmen, öğrencilere öğrenmiş oldukları fiilden oluşan görselleri gösterir ve o fiille ilgili 30 saniye içinde kağıda bir cümle yazıp beklemelerini ister. Süre sonunda iki grupta aynı anda kağıtlarını gösterir. Fiili ve dilbilgisi yapısını doğru yazan ve telaffuzu doğru söyleyen gruba bir puan eklenir. Her öğrenciden mutlaka bir kez yarışması istenir ve eğer iki grupta cevabı doğru bilmişse ikisi de bir puan alır. Oyun bitiminde öğrencilere katılımları için teşekkür edilir.</p>
<p>Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğrencilerin kendilerinin ya da başka birinin yapabildikleri ve yapamadıkları aktiviteleri söyleyebilme kazanımına yönelik etkinlik yer almaktadır. Burada öğretmen öğrencilere konuyla ilgili bir video izletir. Daha sonra videoyu kapatır ve öğrencilerden videoda yer alan kişinin yapabildiği ve yapamadığı aktivitelerden hatırlayabildiklerini söylemelerini ister. Gerekirse video tekrar izletilebilir. Bütün öğrenciler söz alır.</p> <p><u>Name of video: Yes, I can</u></p>

Bölüm III

Ölçme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans sınıf içi gözlem formuna işlenir.▪ Ayrıca, öğrencilerin bu süreçte belirlenen kazanımları edinip edinmediklerini ve öğrenilmesi hedeflenen dilbilgisi konusunun yapısını öğrenip öğrenemediklerini görebilmeleri için öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmeleri içinde fırsat verilir.
-------------------------------	--

HOMEWORK: Öğretmen bir önceki derste olduğu gibi öğrencilerden bir kartona “I CAN’T...” başlığını kullanarak öğrendikleri fiiller içinden yapamadıkları aktiviteleri seçmelerini ve resimlerini çizmelerini ya da yapıştırmalarını ister. Daha sonra her resmin altına hedef yapıyı kullanarak cümleler yazmalarını ister. Bir sonraki derste öğretmen çalışmalarını toplayarak ve çeşitli derecelendirme ölçekleri kullanarak değerlendirir; ardından öğrencilerin portfolyo dosyalarına ekler.

EK 4'ün Devamı













Üçüncü Hafta

BÖLÜM I

Dersin adı	İngilizce
Sınıf	4. Sınıflar
Ünite/Konu	Cartoon Characters (Expressing ability/inability - Talking about possessions)
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Listening <ul style="list-style-type: none">Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others. Speaking <ul style="list-style-type: none">Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Yabancı dil öğretim etkinlikleri: Sınıflandırma (categorize), Resimler (pictures), eşleştirme etkinlikleri (matching activity), tahmin oyunları (guessing games)
Kullanılan Araç ve Gereçler	Worksheets, akıllı tahta, eğitici videolar

BÖLÜM II

Karşılaşma (Encounter) Aşaması	<p>Öğrencilerin hal ve hatırı sorularak derse giriş yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere geçen derse dair neler hatırladıklarını sorar. Daha sonra bir önceki derste öğrenmiş oldukları “Can” ve “Can’t” yapısı hatırlatılarak “Can you...?” and “What can you do?” yapısına giriş yapılır. Öğrencilerin konuya dikkatini çekmek için öğretmen tahtaya üç boyutlu bir soru işareti çizer ve içine öğrenmiş oldukları fiillerden bazılarını yazar. Sınıftan seçtiği herhangi bir öğrenciye soru işaretinin içinde yer alan fiillerden birini seçerek soru sorar ve öğrencilerin ne dediğini bulmalarını ister. Öğrencileri derse hazırlamak ve konuya ısındırmak için kısa bir etkinlik yaptıktan sonra öğretmen öğrencileri hedeften haberdar ederek ikinci aşamaya geçmeye hazırlanır.</p> <p><i>“My dear students! Today we will learn asking questions about abilities and inabilities and answering them.”</i></p>
Netleştirme (Clarify) Aşaması	<p>Bu aşamada hedef yapı öğrencilere tanıtılır ve kişinin bir aktiviteyi yapıp yapamadığını ya da ne aktivelere yapabildiğini sorabilme ve bu soruları cevaplayabilme kazanımına yönelik dinleme etkinliğine yer verilir. Burada öğrencilerin ses kaydındaki soru cevap diyaloglarını dinlemeleri sağlanır. Ardından dinledikleri diyaloglardan neler anladıklarını ve akıllarında ne kaldıklarını sorularak sınıfta kafa karışıklığına sebep olacak belirsizlikler giderilmeye çalışılır. Ardından diyalogda yer alan konuşmacının yapabildiği ve yapamadığı aktiviteler kategorize edilerek yazılır.</p>

	<p>Activity: Listen and categorize the answers.</p> <p>Dinleme metni</p> <p>Boy: Can you play football? Girl: No, I can't. Boy: What can you do? Girl: I can play volleyball. Boy: Can you speak English? Girl: Yes, I can. Boy: Can you ride a bike? Girl: No, I can't. Boy: What can you do? Girl: I can ride a horse. Boy: Can you do origami? Girl: Yes, I can. Boy: Can you play chess? Girl: No, I can't. Boy: What can you do? Girl: I can swim.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Ex: She can play volleyball.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Ex: She can't play football.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> </div>
<p>Hatırlama (Remember) Aşaması</p>	<p>Bu bölümde öğrencilere hedef yapı ile ilgili bir şarkı dinletilir ve hep birlikte şarkı söylenerek yapı pekiştirilir. Burada amaç kalıcı öğrenmeyi desteklemektir. Şarkının içindeki kelime ve ses kalıplarının çoğu tekrarlanan bir yapıdadır ve bu onları zihne almayı kolay bir hale getirir. Şarkının içindeki kelimeler ve kullanılan yapılar farkında olmadan ve kolaylıkla ezberlenecektir ve unutma kolay kolay gerçekleşmeyecektir.</p> <p><u>Name of song: What can you do?</u></p>
<p>İçselleştirme (Internalize) Aşaması</p>	<p>Activity: Look at the pictures and ask and answer as in example.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">        </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;">    </div> <p>Ex. Can you swim? Yes, I can (swim).</p>

Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması	Bir önceki aşamada insanlara bir eylemi yapabildiğini ya da yapamadığını sorabilme ve bu soruları cevaplayabilme kazanımına yönelik bir diyalog etkinliğine yer verilmişti. Bu aşamada kitaba bağlı kalmadan öğrencilerin diyalog kurabilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen elinde fiillerin yazılı olduğu kartları üstü kapalı bir şekilde koyar ve iki öğrenci seçer. Tahtaya çıkan öğrencilerden biri kart seçerek ve seçtiği karta göre arkadaşına o aktiviteyi yapıp yapamadığını sorar. Bütün öğrenciler için bu etkinlik tekrarlanır.
--	---

Bölüm III

Ölçme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans, sınıf içi gözlem formuna işlenir.▪ Öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirirler.
-----------------------------------	---

HOMEWORK: Öğrencilere öğrenilen hedef bilgisini tekrar etmeleri için çalışma kağıdı verilir. Bir sonraki derste öğretmen çalışma kağıtlarını toplayarak cevapları değerlendirir ve ardından öğrencilere geri dönütler verir.

HOMEWORK

A. What can you do? What can't you do? Write 3 answers for each question.

B. Look at the pictures and complete the sentences with can/can't and a verb.



- | | |
|--------------|---------------|
| 1. He _____ | 5. They _____ |
| 2. It _____ | 6. She _____ |
| 3. She _____ | 7. He _____ |
| 4. He _____ | 8. They _____ |

C. Answer the questions.

1. Can a bird sing? _____
2. Can a snake jump? _____
3. Can a horse run? _____
4. Can a fish swim? _____
5. Can an elephant fly? _____

EK 4'ün Devamı

Dördüncü Hafta

BÖLÜM I

Dersin adı	İngilizce
Sınıf	4. Sınıflar
Ünite/Konu	Cartoon Characters (Expressing ability/inability - Talking about possessions)
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Listening <ul style="list-style-type: none">▪ Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. Speaking <ul style="list-style-type: none">▪ Students will be able to talk about their own and others' possessions.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel oyun tekniği ve yabancı dil öğretim etkinlikleri: Boşluk doldurma (gap fill)
Kullanılan Araç ve Gereçler	Worksheets, akıllı tahta, boya kalemleri

BÖLÜM II

Karşılaşma (Encounter) Aşaması	<p>Öğrencilerin hal ve hatırı sorularak derse giriş yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere geçen derse dair neler hatırladıklarını sorar. Daha sonra öğretmen öğrencilere işlenecek konunun kendileri için ne kadar önemli olduğunu ve öğrencilerin günlük hayatta yaygın kullanımını vurgulamak amacıyla kısa bir açıklama ile dersi başlatır.</p> <p><i>“My lovely students! Today, we will learn how can we talk about possession.”</i></p> <p>Bir sonraki aşamaya geçmeden önce öğretmen öğrencilere bazı sorular yönelterek iyelik eklerinin en basit haliyle nerelerde karşılırlarına çıktığını gösterir.</p> <ul style="list-style-type: none">• What is your name?• What is his name?• Is this your bag?
Netleştirme (Clarify) Aşaması	<p>Bu aşamada öğretmen tahtaya subject pronouns (özneler) ve possessive adjectives (iyelik ekleri) ile ilgili iki ayrı spidergram çizerek konuya giriş yapar. Devamında öğretmen tahtaya önceki haftalarda öğrenmiş oldukları konuları da içeren örnek cümleler yazarak öğrencilerin hedef yapının nerelerde ve nasıl kullanıldığını görmelerini sağlar. Örneğin;</p> <ul style="list-style-type: none">• I can play the guitar and this is my guitar.• She can play the violin and this is her violin.• He can play the piano and this is his piano.

- **They** can play the flute and these are **their** flutes.
- **We** can play the drums and these are **our** drums.

Öğretmen subject pronouns ve possessive adjectives öğelerini kendisi eşkelştirerek öğrencilere hedef yapıyı sunmaz. Burada amaç öğrencilerin örnek cümleler üzerinden kendilerinin eşleştirme yapabilmeleridir.

Activity: Listen, draw lines and color.

Text:

Hello! I am Jane. I can ride a bike. My bike is red. And I have a lot of friends here. Mary can take nice photographs. Her camera is pink. John can play the guitar. His guitar is brown. Nick can play basketball and his ball is orange. And this is Sue. She can play the drums very well. Her drum is yellow.

**Hatırlama
(Remember)
Aşaması**



<p>İçselleştirme (Internalize) Aşaması</p>	<p>Activity: Fill in the blanks with possessive adjectives.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I'm a student and _____ name is Sue. 2. This is my cat. _____ name is Pip. 3. Here is Sally with _____ mum. 4. Look at Tom with _____ new computer. 5. My brother is 12. _____ name is Richard. 6. This is my school. _____ name is Rainbow. 7. I live with my parents and this is _____ house. 8. This is my hamster. _____ name is Cool. 9. Mark is on holidays with _____ parents. 10. This is my sister. Today is _____ birthday.
<p>Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğretmen bir eğitsel oyun tekniği ile öğrencilerin hedef yapıyı akıcı bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bunun için öğretmen öğrencini masasından kitap ya da kalem gibi bir nesne alır ve kendi kitabıyla ya da kalemiyle karıştırır. Daha sonra yanlış olanı geri vermeye çalışır. Öğrenci “No!” diyerek cümleye başlar ve nedenini açıklayarak eşyasını almaya çalışır. Örneğin; eğer öğretmen kitabını almışsa ve öğrenciye yanlış bir kitap vermişse, öğrenci “This is your book” ve “That is my book” diyerek kitabını geri alabilir.</p>

Bölüm III

<p>Ölçme ve Değerlendirme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans, sınıf içi gözlem formuna işlenir. ▪ Öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirirler.
--	--

HOMEWORK: Öğrencilere öğrenilen hedef bilgisini tekrar etmeleri için çalışma kağıdı verilir. Bir sonraki derste öğretmen çalışma kağıtlarını toplayarak cevapları değerlendirir ve ardından öğrencilere geri dönütler verir.

HOMEWORK

Find the mistakes and correct the sentences.

1. This is I book.
_____.
2. Tom is bad at English but her sister can speak English.
_____.
3. Mary is rich girl because his father is a doctor.
_____.
4. We can take nice photographs with her cameras.
_____.
5. They celebrated his wedding yesterday.
_____.
6. This lion is in her cage at the zoo.
_____.
7. I brush their teeth twice a day.
_____.
8. I can play the guitar and this is its guitar.
_____.
9. She can play the volleyball and this is his ball.
_____.
10. He can dive and this is her dress.
_____.
11. They can climb the mountains and these are your ropes.
_____.
12. We can paint pictures and these are their crayons.
_____.

EK 4'ün Devamı

Beşinci Hafta

BÖLÜM I

Dersin adı	İngilizce
Sınıf	4. Sınıflar
Ünite/Konu	Cartoon Characters (Expressing ability/inability - Talking about possessions)
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Listening <ul style="list-style-type: none">▪ Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. Speaking <ul style="list-style-type: none">▪ Students will be able to talk about their own and others' possessions.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel oyun tekniği ve yabancı dil öğretim etkinlikleri
Kullanılan Araç ve Gereçler	Worksheets, akıllı tahta, futbol topu

BÖLÜM II

Karşılaşma (Encounter) Aşaması	<p>Öğrencilerin hal ve hatırı sorularak derse giriş yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere geçen derse dair neler hatırladıklarını sorar. Daha sonra öğretmen öğrencilere işlenecek konunun kendileri için ne kadar önemli olduğunu ve öğrencilerin günlük hayatta yaygın kullanımını vurgulamak amacıyla kısa bir açıklama ile dersi başlatır.</p> <p><i>“My lovely students! Today, we will learn asking questions about possession and how we can answer these questions.”</i></p>
Netleştirme (Clarify) Aşaması	<p>Bu aşamada öğretmen hedef yapıyı öğrencilere sunarken tahtaya sorular yazar ve bir öğrenciyi seçerek o soruları kendisine sormasını ister. Örneğin seçilen öğrenci öğretmene “Is that your book?” sorusunu yöneltir. Öğretmen cevap olarak “Yes, it is my book.” cevabını vererek öğrencilerin hedef yapıyı tanımlarını sağlar. Örnek sorular;</p> <ul style="list-style-type: none">• Is that your bag? → Yes, it is my bag.• Are these your pencils? → Yes, they are my pencils.• Is this his phone? → No, it isn't his phone. It is my phone.• Is this her camera? → Yes, it is her camera.

<p>Hatırlama (Remember) Aşaması</p>	<p>Activity: Put the word into the correct order and make sentences.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. your / that / ruler / is? _____? 2. These / are / pencils / your? _____? 3. is / his / what / name? _____? 4. is / horse / her / this? _____? 5. these / are / bikes / their? _____? 6. is / she / English teacher / our _____. 7. camera / is / it / her / Yes _____. 8. my / it / is / bag / not / No _____.
<p>İçselleştirme (Internalize) Aşaması</p>	<p>Son aşamaya geçmeden önce öğrenciler burada sıra arkadaşları ile eş olurlar ve örnekte verilen şekilde birbirleri ile diyalog kurmaları istenir.</p> <p>E.g. A: Is that your kite? B: Yes, it is my kite. A: Can you fly a kite? B: Yes, I can fly a kite.</p> <p>A: Is that your kite? B: No, it is not my kite. A: Can you fly a kite? B: No, I can't fly a kite.</p>
<p>Akıcı kullanım (Fluently use) Aşaması</p>	<p>Bu aşamada öğrencilerden bir yuvarlak oluşturulur ve öğretmen bir öğrenciye üzerinde nesnelerin ve iyelik eklerinin yazılı olduğu bir top atar. Örneğin topun bir yerinde keman resmi vardır ve iyelik eki olarak “her” yazılmıştır. Topu tutan kişi topu atan öğrenciye top üzerinde başparmağının olduğu yerdeki nesneye ilişkin soru sorar (e.g. Is that her violin?). topu atan öğrenci cevabı hem evet hem de hayır olarak söyler (e.g. Yes, it is her violin. No, it is not her violin.) ve sonra başka bir öğrenciye topu atar. Bütün öğrenciler için bu etkinlik tekrarlanır.</p>

Bölüm III

<p>Ölçme ve Değerlendirme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları performans, sınıf içi gözlem formuna işlenir. ▪ Öğrencilere aktivite sonrasında “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, formları dağıtılarak, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirirler.
--	--

HOMEWORK: Öğrencilere öğrenilen hedef bilgisini tekrar etmeleri için çalışma kağıdı verilir. Bir sonraki derste öğretmen çalışma kağıtlarını toplayarak cevapları değerlendirir ve ardından öğrencilere geri dönütler verir.

HOMEWORK

1. Doğru seçeneği işaretleyiniz.

She can drive a car.
This is _____ car.

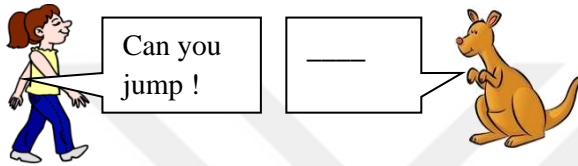
- A) her B) his C) their D) its

2. Konuşmayı tamamlayan durum hangisidir?

Sally: Can you _____ English ?
Susan: Yes, I can.

- A) dive B) carry C) take D) speak

3. Konuşmayı tamamlayan cevap hangisidir?



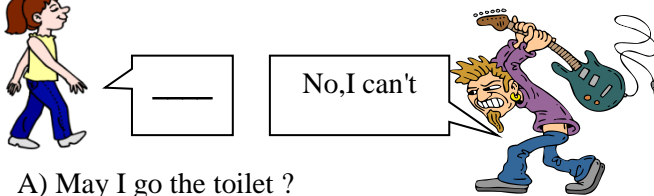
- A) Yes, I am. B) Yes, I can.
C) No, I am not. D) No, I don't.

4. Boşluğu uygun ifade ile tamamlayınız.

I can't playing football, but I _____ playing basketball.

- A) can B) can't C) play D) love

5. Konuşmayı tamamlayan etkinlik hangisidir ?



- A) May I go the toilet ?
B) Are you Japanese ?
C) Dou you riding a bike ?
D) Can you play the guitar ?

6. Konuşmayı tamamlayan uygun ifade hangisidir?

I can _____



- A) swim B) play
C) ride a horse. D) draw

7. This is.....bike.

- A) her B) his C) its D) their



8. Emily: Is this your book?

David: Yes, it is..... book.

Yukarıdaki cümlede boşluğa hangi kelime gelmelidir ?

A) my B) your C) her D) our

9. Konuşmayı tamamlayan durum hangisidir?

My sister _____ read sing a song, but my brother can.

A) can't B) does C) isn't D) likes

10. Boşluğu uygun ifade ile tamamlayınız.

A: Are these your pencil ?

B :No,they are_____ pencil .

A) my B) her C) their D) his

11. Konuşmayı tamamlayan cevap hangisidir ?



A) Yes they are. B) Yes it is.
C) Yes I can D) No,I can't

12. Billy : My hero is Superman .

John : Can he

Billy : Yes, he can.



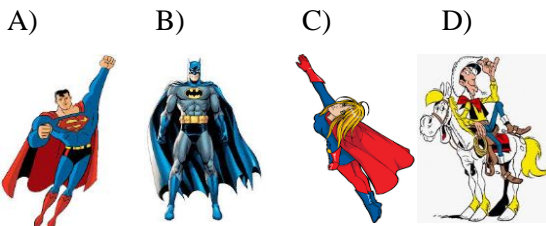
A) dive B) cook
C) sing D) fly

13. Resme göre Tom için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir ?

A) A dolphin can walk.
B) A dolphin can swim.
C) A dolphin can't swim.
D) A dolphin can speak.



14. "My cartoon chracter can't fly." cümlesinde söz edilen çizgi film karakteri aşağıdakilerden hangisidir ?



15. I can play football ___ I can't play tennis.

- A) and B) or
C) but D) is

16. "Elephants can't jump." Cümlesinde anılmak istenen hangi şıkta doğru verilmiştir.

- A)Filler uçamazlar.
B)Filler koşabilirler.
C)Filler zıplayamazlar.
D)Filler yürüyebilirler.

17. He is Peter and this is ___ violin. She can play the violin.

- A) my B) her C) their D) his

18. Can a kangaroo jump?

_____, but it can't _____.

- A) No, it can't / fly
B) Yes, it can / walk
C) No, it can't / walk
D) Yes, it can / fly

19. Diyalogun doğru sıralanışı hangi seçenekte verilmiştir.

- (I) Can you play it?
(II) Yes, I can.
(III) Is this your ball?
(IV) Yes, It is.

- A) III-IV-I-II
B) IV-III-II-I
C) I-II-III-IV
D) II-III-I-IV

EK 5 – Akademik Başarı Testi (Dinleme)

Text 1

Listen and complete the sentences. (Dinleme metnine göre boşluklara uygun düşen cevabı işaretleyiniz.)

1. Sally can speak _____.

- A) French B) English C) Russian D) Portuguese

2. Billy can _____.

- A) play table tennis B) play football C) play basketball D) play tennis

3. Marry can _____ fast and _____ high.

- A) run / jump B) jump / run C) ride / run D) walk / run

4. Sue _____ play the violin but she _____ sing songs.

- A) can't / can B) is / isn't C) can / can't D) do / don't

5. Tom _____.

- A) can't swim and dive. B) can swim and dive.
C) isn't swim and dive. D) don't swim and dive.

Text 2

Listen and complete the sentences. (Dinleme metnine göre boşluklara uygun düşen cevabı işaretleyiniz.)

6. Bob can play the guitar and this is _____ guitar.

- A) her B) my C) his D) their

7. Lily can ride a bike and that is _____ bike.

- A) her B) their C) his D) my

8. Emma and Harry can take photos and _____.

- A) this is his cameras. B) these are their cameras.
C) that is my cameras. D) these are her cameras.

9. _____ can play football and these are _____ balls.

- A) I / her B) My / their C) He / his D) I / my

10. Harry can sing songs and _____.

- A) it is phone. B) this is her microphone
C) it is microphone. D) this is his microphone

Text 1

Hello! I am Anna. I am English teacher. I have very talented students in my classroom. For example; Sally can speak English very well. Billy likes sport and he can play tennis. Mary can run fast and jump high. Sue can play the violin but she can't sing songs. Tom likes sea and he can swim and dive.

Text 2

Hi! My name is Tim. Today I am going to talk about me and my friends. Bob can play the guitar but he can't play the drums. This is his guitar. Lily can ride a bike and that is her bike. Emma and Harry can take photos and these are their cameras. Harry can also sing a song and this is his microphone. I can play football and these are my balls.



EK 6 – Akademik Başarı Testi (Konuşma)

A. Öğretmen öğrencilere aşağıda verilmiş olan soruları sorarak yanıtlamalarını ister.

1) What can Superman do?



2) What can a kangaroo do?



3) Can you speak English?

4) Can you ride a bike?

5) Can your mother cook?

B. Öğretmen öğrencilere sahip oldukları ya da olmadıkları eşyaları belirtmeleri için aşağıda verilmiş olan soruları sorarak yanıtlamalarını ister.

6) Öğretmen kendi masasını göstererek; “Is this your table?”

7) Öğretmen tekrar kendi masasını göstererek; “Whose table is this?”

8) Öğretmen, öğrencinin sınıftan bir kız arkadaşının kitabını göstererek; “Is this her book?”

9) Öğretmen, öğrencinin sınıftan bir erkek arkadaşının çantasını göstererek “Is this his bag?”

10) Öğrencinin kalemlerini göstererek; “Are these your pencils?”

EK 7 – Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmıyorum 3- Kısmen katılıyorum
4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

	Rakam Değeri
1. Öğrenmede istekliyim	[]
2. Çalışırsam öğreneceğime inanırım	[]
3. <i>Kendi kendime çalışma alışkanlığım yoktur</i>	[]
4. Eve gittiğimde ödevimi yaparım	[]
5. Öğrenmeyi seviyorum	[]
6. Ders çalışmak benim için oyundan önemlidir	[]
7. Öğretmenim ne derse yaparım	[]
8. Nasıl öğreneceğimi bilirim	[]
9. Ders kaçırmam	[]
10. Günü gününe çalışırım	[]
11. Konulara farklı kaynaklardan da çalışırım	[]
12. Bol soru çözerim	[]
13. <i>Ailemden biri hatırlatmadığı sürece çalışmam</i>	[]
14. Sınavlarda yanlış yaptığım soruların konularına tekrar bakarım	[]
15. Sınıfta düzgün not tutarım	[]
16. Gerektiğinde öğretmenimden yardım alırım	[]
17. Ödevlerimi düzenli yaparım	[]
18. Çalışma programıma uyarım	[]

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Büşra DALKIRAN

Doğum Yeri ve Tarihi :İstanbul/1995

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Bülent Ecevit Üniversitesi / İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
(2013 - 2017)

Yüksek Lisans Öğrenimi :Bartın Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim
Programları ve Öğretim Programı (2017 - ...)

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar :

Aldığı Ödüller

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası
TESOL (Teaching English as a foreign Language) Certificate

Çalıştığı Kurumlar :Bartın Özel Amerikan Kültür Koleji (Eylül 2018-...)

İletişim

E-Posta Adresi :dalkrnbusra@gmail.com

Tarih : 12/06/2019