

**T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
YABANCI DİL KONUŞMA BECERİLERİNE
PORTFOLYO KULLANIMININ ETKİSİ**

**Mehmet GÖKCE
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN**

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönemde 60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dil Konuşma Becerilerine Portfolyo Kullanımının Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22.08.2019



Mehmet GÖKCE

Kabul ve Onay

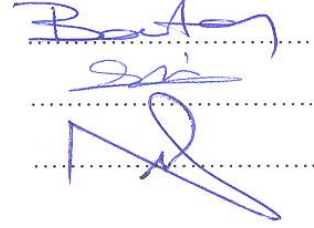
Mehmet GÖKCE'nin hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Dönemde 60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dil Konuşma Becerilerine Portfolyo Kullanımının Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliğı ile kabul edilmiştir.

22/08/2019

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN (Danışman)

Doç. Dr. Sibel YOLERİ

Doç. Dr. Ayhan KAHRAMAN



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz/Teşekkür

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların portfolyo kullanımı ile yabancı dilde konuşmaya yönelik göstermiş oldukları ilerlemeleri belirlemektir. Ayrıca çocukların portfolyo kullanıma dair farkındalıkları, yabancı dilde ve anadilde kavram geliştirmeye yönelik göstermiş oldukları performansları belirlemek, araştırmanın diğer amaçları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın tüm aşamalarında engin bilgi ve tecrübesiyle sonsuz desteğini göstererek beni akademik anlamda ilerlemem konusunda teşvik eden danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın nihai halini almasında eşsiz katkıları bulunan Doç. Dr. Sibel YOLERİ ve Doç. Dr. Ayhan KAHRAMAN'a müteşekkir olduğumu belirtmek isterim. Verilerin toplanması için gereken izinler konusunda kolaylık gösteren Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı, Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne teşekkür ederim. Çalışmadaki görsel işitsel materyallerin kullanımına izin veren dreamenglish.com'un yaratıcısı sevgili Matt'e ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin desteğini esirgemeyen, anlayışıyla maddi ve manevi her yönden destek olan sevgili eşime, gösterdikleri sabırlardan dolayı kızlarım Sare ve Birce'ye teşekkürlerimi sunarım. Akademik yolda ilerlememi canı gönülden isteyen rahmetli babama ve dualarını eksik etmeyen anneme teşekkür ederim.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz/Teşekkür.....	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Dizini	vi
Şekiller Dizini	vii
Kısaltmalar	viii
Özet	ix
Abstract	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kavramsal Çerçeve.....	3
Yabancı dil ve yabancı dil eğitimi	3
Avrupa’da ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi.....	4
Okul öncesi dönemde anadil ve yabancı dilin önemi	5
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi	7
Resmi ve resmi olmayan değerlendirme	7
Formatif ve summatif değerlendirme.....	7
Test.....	8
Performansa dayalı değerlendirme (durum belirleme)	8
Portfolyo.....	8
Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ve portfolyo	8
Yabancı dil öğretiminde prensipler.....	11
Yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler.....	12
Yabancı dil öğretimindeki ikincil ilkeler	12
Yabancı dil öğretim yöntemleri	13
Yabancı dil öğreniminde kullanılan seviyeler	14
Yabancı dil öğretimi programında Avrupa konseyi ortak kriterleri ve yabancı dil seviyeleri	15
Yetkin dil kullanımı	17
Bağımsız dil kullanımı	18
Temel dil kullanımı	18
Problem Durumu	20
Araştırmanın Amacı	22
Araştırmanın Önemi	23
Problem Cümlesi	24
Alt problemler.....	24
Sayıtlılar	25
Sınırlılıklar.....	25
İkinci Bölüm	26
Yöntem.....	26
Araştırma Modeli	26
Tek faktörlü deney-öncesi desenler	27
Evren ve Örneklem.....	29
Verilerin Toplanması.....	30
Veri toplama araçları	30

Veri Toplama Süreci	31
Portfolyo, rubrik ve etkinlikler	31
Verilerin Analizi	42
Üçüncü Bölüm	43
Bulgular ve Yorum.....	43
Birinci Alt Probleme Göre Bulgular.....	43
İkinci Alt Probleme Göre Bulgular.....	44
Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular	46
Dördüncü Alt Probleme Göre Bulgular.....	48
Dördüncü Bölüm.....	50
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	50
Sonuç ve Tartışma	50
Öneriler.....	56
Kaynaklar	59
Ekler	69
Ek-1: İzin	69
Ek-2: Onay	70
Ek-3: Portfolyo Uygulamasının Aşamalarından Bir Kesit.....	71
Ek-4: Renkli Portfolyodan Bir Sayfa	72
Ek-5: Renkli Portfolyonun Kazanımlarından Bir Sayfa.....	73
Ek 6: Etkinliklerden Görüntüler	74
Ek 7: Konuşma Portfolyosunun Son Halinden Bir Bölüm.....	75
Ek-8: Etkinlik 1	76
Ek-9: Etkinlik 2	77
Ek-10: Etkinlik 3	78
Ek-11: Etkinlik 4	79
Ek-12: Etkinlik 5	80
Ek-13: Etkinlik 6	81

Tablolar Dizini

Tablo 1. Yapılan Araştırmada Kullanılan Desenin Sembolik Olarak Gösterilmesi	28
Tablo 2. Araştırma Modelinin Grup, Uygulama Öncesi, Uygulama Esnasında ve Sonrasındaki İşlemleri	28
Tablo 3. Örneklemenin Cinsiyet Açısından Dağılımları	29
Tablo 4. MEB Hedef Kelimelerin Seviyeleri ve CEFR Seviyeleri Uyumu.....	34
Tablo 5. Sözlü Aktiviteler İçin Değerlendirme Kriterleri – Konuşma Değerlendirme Rubriği	37
Tablo 6. Sözlü Bildirişimi Değerlendirme Çizelgesi	38
Tablo 7. Konuşma - Sözlü Anlatım (Spoken Production) Ön Test – Son Test İngilizceye İlişkin Veriler	43
Tablo 8. Sözlü Anlatım (İngilizce) Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	44
Tablo 9. Konuşma – Sözlü Anlatım Ön Test – Son Test Türkçeye İlişkin Veriler	45
Tablo 10. Konuşma - Sözlü Anlatım Türkçe Ön Test- Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	46
Tablo 11. Karşılıklı Konuşma Öntest – Sontest İngilizceye İlişkin Veriler	46
Tablo 12. Karşılıklı konuşma İngilizce Ön Test- Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	47
Tablo 13. Karşılıklı Konuşma Ön Test – Son Test Türkçeye İlişkin Veriler	48
Tablo 14. Karşılıklı Konuşma Türkçe Ön Test - Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	49

Şekiller Dizini

- Şekil 1. Dil seviyelerinin aşağıdan yukarıya-basitten zora doğru gösterilmesi 15
Şekil 2. Avrupa Konseyi A, B ve C seviyeleri alt-üst basamakları 17



Kısaltmalar

- ADP** : Avrupa Dil Portfolyosu
- CEFR** : The Common European Framework of Reference for Languages
(Avrupa Ortak Dil Çerçeve Metni)
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı



Özet

Okul Öncesi Dönemde 60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dil Konuşma Becerilerine Portfolyo Kullanımının Etkisi

İnsanlar geçmişten günümüze kadar dili anlamak amacıyla bir araç olarak kullanmıştır. Duygularını, istek ve beklentilerini dil vasıtasıyla diğer insanlara iletmiştir. Bu iletme becerisi insanın ve dolayısıyla herkesin yaşantısını kolaylaştırmıştır. Toplumların diğer toplumlarla etkileşime ve iletişime geçme isteği yabancı dil öğrenme davranışını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bütün ülkeler eğitim programlarında en az bir yabancı dil öğrenmeyi hedef olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, erken yaşlarda yabancı dil eğitime başlamak giderek önem kazanmaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda, kontrol grubu bulunmayan deney öncesi desenlerden biri olan kontrol grupsuz tek grup ön test ve son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Kütahya ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir okulda okul öncesi eğitimlerine devam eden 14 erkek ve 11 kızdan oluşan toplam 25 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan Portfolyo kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir bölüm için yapılan ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bu yaştaki çocukların yabancı dilde konuşma becerilerine portfolyo kullanımının olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki ile hem hedef yabancı dilde hem de kendi anadillerinde konuşma becerilerinde anlamlı bir artış olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, okul öncesi, portfolyo, yabancı dil.

Abstract

The Effect of Portfolio Usage on Foreign Language Speaking Skills of 60-72-Month-Old Children in the Preschool Period

From the past to the present, people have used language as a tool for understanding. They conveyed their feelings, wishes, and expectations to other people through language. This ability to transmit has facilitated the lives of people and therefore everyone. The desire of the communities to interact and communicate with other societies revealed foreign language learning behaviour. Today, all countries have set a goal of learning at least one foreign language in their education programs. In this context, it is increasingly important to start foreign language education at an early age. This study was conducted to examine the effect of portfolio use on foreign language speaking skills of children attending preschool education. In the research, one group pre-test and post-test design without a control group, which is one of the pre-experimental designs without a control group, was used. The sample of the study consisted of 25 children (14 boys and 11 girls) attending pre-school education in a private school affiliated to the Directorate of National Education in Kütahya in the 2016-2017 academic year. In the collection of data, the portfolio developed and applied by the researcher was used. In the analysis of the data, Wilcoxon signed rankings test was performed for the significance of the difference between the pre-test and post-test scores for each section. According to the results of the study, it was concluded that portfolio usage had a positive effect on the speaking skills of children of this age. As a result of this effect, it was found that there was a significant increase in speaking skills both in the target foreign language and in their native language.

Keywords: Preschool, child, foreign language, portfolio.

Birinci Bölüm

Giriş

Tarihin başlangıcından bu yana, insanlar dili bir araç olarak anlamak üzere kullanmış ve duygularını diğer insanlara iletme ihtiyacını yine dil ile gidermeye çalışmıştır. Bu iletme becerisi ile insan kendi ve dolayısıyla diğer insanların da yaşantılarını kolaylaştırmıştır. İletişim aracı olmasına ilaveten, dil ayrıca her toplumun kendine has özelliklerini de yansıtmaktadır. Bahsedilen sebepler ışığında, dil bilmek aslında toplumun kendisini ifade etmesi olarak gösterilebilir. Ama her toplumun kendine has dili olması münasebetiyle, yabancı dil bilmek diğer toplumlarla etkileşime geçme açısından önem kazanmaktadır. Gelişim açısından süreklilik arz eden bilim ve teknoloji, uluslararası iletişim ve etkileşim aracı olarak da yabancı dil bilmenin ne kadar mühim bir eylem olduğu bilinmektedir (Aydoğan ve Çilsal, 2007).

Yabancı dil bilmek ve bunu kullanmak çok uzun zamandan beri önemli olduğundan, bunun öğretimi ve öğrenimi de üzerinde durulması gereken mühim konulardan biri olarak kabul görmektedir. Dünyanın hızlı bir şekilde küreselleşmesi, iletişim araçlarının sürekli gelişmesi, dünyayı doğal olarak çok kültürlü bir yer haline getirmektedir. Ortak bir noktada uzlaşabilmek ve daha hızlı yol alabilmek için yabancı dilin öğretimi ve öğrenimi bir ihtiyaçtan daha fazlası haline gelmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimine mümkün olduğunca erken yaşlardan başlayarak çocuklarda yabancı dil farkındalığı oluşturulması gerekmektedir. Böylece çocuklar etraflarında hızla gelişen dünyaya daha kolay uyum sağlayabileceklerdir (Akpınar ve Aydın, 2009; Işık, 2008; Oflaz, 2015).

Yabancı dil öğrenirken her ne kadar bütün duyu organlarına ve çevreye uyum sağlanacak şekilde olursa olsun çocuklar ile yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesinde pek çok farklılıktan söz edilebilir. Bunların başında kelimelerin doğru bir şekilde söylenmesi yani sesletimi açısından, çocuk-yetişkin telaffuz farkları gelmektedir. Bunun kaynağının çocukların farklı tercihleri olduğu ileri sürülmektedir.

Çocuklar yabancı dil için yeni ses kategorileri yaratma eğilimindeyken, hâlâ ilk dillerinde yeni kategoriler oluşturma sürecindedir, yetişkinler mevcut ses

kategorilerini genişletme eğilimindedir. Çocuk-yetişkin farklılıkları olgunlaşma kısıtlarının bir sonucu değil, yaşamın farklı zamanlarında öğrenmedeki üslupbilim farklılıklarının bir sonucudur. Bu yüzden de erken yaşlarda yabancı dildeki kelimelere ve sesletimine yani kelimelerin doğru bir şekilde söylenmesine maruz kalındığında çocukların gelişimsel farklılıklarından dolayı bu konuda avantajlı olduğundan bahsedilebilir (Bialystok, 1997).

Çocukların yabancı dil öğrenmesinde yetişkinlere göre telaffuz açısından farklılıkların olması bunun değerlendirme açısından da farklılıkların olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü iyi bir yabancı dil öğretimi iyi bir değerlendirmeden ayrı tutulamamaktadır (Wiggins, 1993).

Performansa dayalı alternatif değerlendirmelerden olan portfolyo okuma yazma bilmeyen çocukların yabancı dil performanslarını değerlendirmek için kullanılan araçlardan biri olarak bahsedilebilir. Portfolyo sözcük olarak Latince kökenli bir sözcüktür. Taşımak olan *portare* ve kağıt sayfası anlamına gelen *foglio* sözcüklerinin birleşimiyle ortaya çıkmıştır. Eğitimde de portfolyo ve uygulamaları son yirmi beş yıldır etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Yabancı dil eğitiminde performans değerlendirme konusunda portfolyolardan yararlanılmaktadır. Alan yazına bakıldığında, portfolyo kullanımı ile ilgili araştırmaların daha çok okul öncesi dönemin dışındakilerde yapıldığı göze çarpmaktadır (Ada ve Şahenk, 2010; Bergil ve Sarıçoban, 2015; Başekim, 2015; Brown ve Hudson, 1998; Cameron 2005, Richards 2005; Gömleksiz ve Elaldi, 2011; Gömleksiz ve Özkaya 2012; Hasselgreen, 2005; Haznedar 2010; Koyuncu 2006; Köse 2004; North 2007; Yılmaz ve Akcan, 2011). Alan yazında okul öncesi, rubrik ve özgün portfolyo kullanımının tek bir çalışmada bulunmasına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmada temel alınan Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) kapsamında yakın olarak gösterilebilecek Gencer (2014), Erdoğan (2006) ve Göksu'nun (2011) çalışmaları bulunmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden alan çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Yabancı dil ve yabancı dil eğitimi

Yabancı dil öğrenmeyi, insan hayatının her eğitim döneminde bireylerin kazanması gereken bir beceri alanı olduğu şeklinde bahsedilebilir. Yabancı dil öğrenmek çaba gerektiren alanlardan biridir ve uzun zamandır da böyle olmuştur. Yabancı dil öğretiminde kullanılmış ve hala kullanılmakta olan yöntemler ya da diğer adıyla metotlar, bireylere yabancı dili daha iyi öğretmek için tasarlanmışlardır. Tarihi açıdan ve eğitim boyutundan ele alındığında, pek çok yabancı dil öğretim metodu ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlardan bazılarından, doğrudan öğretim, doğal öğretim, işitsel dilsel öğretim, iletişimsel öğretim ve çeviri ile öğretim metotları olarak belirtilebilir. Metotlar ne olursa olsun onun uygulayıcıları ve içerisinde bulunan mekan ve zaman ön plana çıkmaktadır. Uygulayıcılarının farkındalığını artırarak, yine öğrenenlerin yabancı dil öğrenimindeki farkındalığı artmış olur (Kumaravadivelu, 2003).

Evrensel eğitim yaklaşımları, bireylerin küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenmeye teşvik edildiği, eğitim engellerinin ortadan kaldırıldığı, kültürel etkileşimlerinin artırıldığı, ulusal ve evrensel kültürlerin birlikte ele alındığı eğitimlerin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Sürekli değişen dünyada değişimlere ayak uydurmak için bir ya da birden fazla yabancı dil bilmek de gereksinimden öte ve neredeyse bir zorunluluk haline almıştır. Fakat çocuklara öğretilen yabancı dil ile yetişkinlere öğretilen yabancı dil arasında farklılıklar bulunmaktadır (Abacıoğlu, 2002; Canbulat ve İşgören, 2005; Yaylı ve Yaylı, 2009).

Herhangi bir toplumun, ekonomik, teknolojik, kültürel ve sosyal açılarından ilerlemesi, içerisinde bulunduğu coğrafyada etkin rol alabilmesi ve diğer kültürleri de iyi bilebilmesi için yabancı dil ve dilleri öğrenmek ve bir araç olarak iyi derecede kullanmak gerekmektedir. Bunun yaygın hale gelmesi ile de haberleşme ve bunu paylaşımı da daha sağlıklı hale gelecektir. Avrupa gibi ülkemizde de yabancı dil eğitimi ve öğreniminde de belirli standartları sağlayarak bahsedilenler rahatlıkla sağlanabilir. Ama öğretilecek diller hangisi olursa olsun, hiçbir zaman mükemmel bir metot yoktur ve asla genelleme yapılamaz. Sadece ana hatlarını çizmek yeterli olacaktır. Böylelikle esneklik sağlanabilir ve yabancı dil eğitimi ve öğrenimi daha kolay hale gelir (Kumaravadivelu, 2003).

Avrupa’da ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi

Yabancı dil ve ikinci yabancı dil eğitiminde okul öncesi dönemden itibaren, yabancı dil eğitimine önem verilmeye başlanmış ve bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden bir tanesi Avrupa Dil Gelişim Dosyasıdır (Portfolyo). Çıkış sebebi ise Avrupa Konseyinin kendi coğrafyalarında yaşayan neslin en az iki tane Avrupa dilini yeterli seviyede konuşabilmesini hedeflemesidir (Karakoç, 2007). 2001 yılında Avrupa Dil Gelişim Dosyası tanıtılmış ve yine bu yıl Avrupa diller yılı olarak kutlanmıştır. 2002 yılı itibari ile de Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarına başlanmıştır. Bu gelişim dosyası ile sadece dil öğrenilmesi değil ayrıca öğrenilen dilin Avrupa coğrafyasında ortak kriterler doğrultusunda olması da amaçlanmaktadır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası yani Yabancı Dil Portfolyosu ya da diğer ismiyle Avrupa Dil Portfolyosu, yabancı dil öğrenen bir kimsenin dil öğrenirken geçirdiği sürece kayıt almasına yarayan ve hangi aşamada olduğunu genel kriterlere göre görmesini sağlayan bir doküman olarak adlandırılabilir. Bu portfolyo 3 kısımdan oluşmaktadır. İlki dil pasaportu olup diğeri dil öğrenim geçmişi ve sonuncu kısım ise dil dosyasıdır (Demirel, 2014; Aslan, 2008). Böylece Avrupa’da yaşayan kimseler bir dil pasaportuna sahip olabileceklerdir. Bu pasaport Avrupalı kişilerin çok dilli olmalarını teşvik etmektir. En az iki yabancı dili teşvik ederek, çok dillilik ve çok kültürlülüğün ülkeler arasında yaygınlaştırılması yoluna gidilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de yabancı dil öğrenme her zaman önemli bir yere sahip olmuştur ve geçmişten günümüze de önemini korumaktadır. Yabancı dil eğitiminde, Türkiye’de 1923 yılında, Cumhuriyetin ilanına kadar olan dönem ve sonrası olarak iki aşamada incelenebilir. Cumhuriyetin ilanından sonraki yıllarda teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile diğer ülkelerle olan ilişkilerin artması münasebetiyle, yabancı dil öğrenme ihtiyacı da hızla artmıştır. 1997’de ilköğretimin 8 yıl zorunlu olmasıyla, ilkokul 4. ve 5. sınıflarında İngilizce dersi de zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında da ilk defa 2. sınıflarda yabancı dil dersi okutulmaya başlanmıştır. 2017 yılından itibaren ülke genelinde değil de sadece ilk aşama olarak bazı ortaokulların 5. sınıflarında başlamıştır. İsim olarak da İngilizce hazırlık ya da yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması kullanılmaktadır. Gerekçeleri arasında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın hale gelmesi ve uluslararası ilişkilerin giderek artmasının günümüzde yabancı dil öğrenmenin

önemini artırması ve en az bir yabancı dilin bilinmesinin kesinlikle sahip olunması gereken beceriler arasında yer alması gösterilebilir (Demirel, 2014).

Okul öncesi dönemde anadil ve yabancı dilin önemi

Okul öncesi eğitimi giderek önem kazanmakta ve yabancı dil eğitimi gibi eğitimlerle zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu dönemde görülen eğitim çocukların ileriki yaşlarda gösterebileceği problem çözme, özgüven ve buna benzer pek çok özellikleri kazanması açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Okul öncesinde eğitim veren okulların pek çok amacı olup bunların içerisinde dil gelişimi de vardır. Dil gelişimi ile bireyler daha aktif dil öğrencisi olma yolunda büyük yol kat edebilirler ve bunun için de iyi bir dinleyici olmaları gerekmektedir (Gül, 2008; Yaşar ve Aral 2010).

Çocuklar çok iyi dinleyici olarak dünyaya gelseler de çok geçmeden kendilerini konuşma eylemi içerisinde bulurlar. Neredeyse tüm normal gelişime sahip çocuklar, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşiminde pek farklılığa sahip olmasa da yine de aynı şekilde dil kullanıcıları olurlar. Çocukların dili öğrenmeleri belirli kuralları izler ve doğal olarak sistematiktir. Çocuklar anadili bir okula gitmeden öğrenirler ve dil edinimi çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel açıdan gelişiminin bir parçasıdır. 2 ile 6 yaş arasındaki çocuklar dil edinimi çok hızlıdır, 6 yaşına geldiklerinde dil kullanımında iyi bir konumdadırlar (Clark, 2000; Kara 2004).

Çocukların diğerleriyle etkileşimi ve kendi deneyimleri, dildeki anlam ve sesleri mantıklı hale getirmeleri için iyi bir temel oluşturmalarına olanak sağlar. Çocuklar doğal olarak iletişimsel bir beceriye sahiptirler ve içgüdüsel olarak dilbilgisi kurallarını anlarlar ve dili kullanma kurallarının bilgisini edinirler. Dilbilimsel yapı çocuğun kendisinin bilişsel ve sosyal aktiviteleri yoluyla gelir. Neredeyse her çocuk dilbilimsel ve iletişim becerisini geliştirir ve doğal olarak öğrenir. Bu doğal olarak öğrenmeden kasıt çocuğun iletişimde olduğu kişilerle ya da bulunduğu ortamla alakalı olarak öğrendikleridir. Çünkü direk bir bilgi yerine çocuk bunu doğal bir süreç içerisinde etkileşimle ve yaşayarak öğrenir (Clark, 2000; Lee, 1996; Lindfors, 1985).

Çocukların dil anlayışları geliştikçe daha fazla genişleyen durumlarla daha fazla ilgi alaka kurabilirler. Bu ilk dil deneyimi, gerçek durumlarından ayrı olarak

dili kullanmaları açısından önemlidir. Çocuklar dili mecazi olarak kullanırlar ve bunun en güçlü kanıtı da dil konusunda yaratıcı ve taklitçi olmaları gösterilebilir. Çocuklar için dil çok önemlidir ve etraflarındaki dünyayı anlamak için de vazgeçilmez derecede güçlü bir araçtır. Bu aracı kullanırken aktif rolde olup amaçları onu anlamak ve anlaşılır kılmaktır (Clark, 2000).

Çocuklar sürekli olarak dinleyicilerine bağlı olarak kendi konuşmalarını şekillendirirler. Çocuklar dili kullanma yeteneklerini geliştirdikçe sosyal durumları daha iyi anlar hale gelebilirler ve kendi eylem ve düşüncelerini kontrol etmeyi öğrenebilirler. Onların aktif ve yaratıcı olarak dilde bir şeyler üretmeleri şaşırtıcı olmakla beraber her çocuğun kendine has özelliğidir. Dil gelişimi aşamalı bir süreç olup çocuğun bilişsel kapasitesini yansıtır. Dil amaçlıdır. Çocuklar nasıl oyun oynuyorsa dile de bunu yaparlar. Oynarlar ve çalışırlar. Çünkü oyun çocuklar için dil yeteneklerini genişletmedeki yollardan bir tanesidir. Bu yolla akranlarını beraber oynamaya ikna edebilirler, kendi görüşlerini yansıtmalarını sağlayabilir, anlaşmazlıkları çözebilirler. Bunların hepsini dil yardımıyla yapabilirler (Berk ve Winsler, 1995; Tabors, 1997).

Yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi hususunda dünyada her geçen gün gelişmekte olan teknoloji ile boyut atlanılmakta olmasına rağmen hali hazırdaki eğitim programlarının kullanılarak yabancı dilin öğrenilmesinde pek çok sınırlılıklardan dolayı güncellemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanan eğitim programları ve içeriklerin genele hitap etmesi beklenmektedir. Her ne kadar hazırlanan eğitim programları ve içeriklerinin genele uygun olmasına önem verilse de bazı problemler yaşanmaktadır. Bunlardan belki de en önemlisi olarak yaş ön plana çıkabilmektedir. Çünkü anadil ya da yabancı dil öğrenme hususunda yaşlarla ilgili olan belirli dönemler bulunmaktadır. Bunlar, kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemlerde okulların, ailelerin ve içerisinde bulunan çevrenin beraber hareket etmesi gerekmekte ve bunun olmaması durumunda ise dil öğretiminde ve öğreniminde sorunların ortaya çıkabileceği savunulmaktadır (Demirezen, 2003; İltar ve Er, 2007; Krashen, 1973). Kritik dönemde, gereken becerilerin beyinde oluşması sürecinde, anadil ya da herhangi bir yabancı dilin öğrenilmeye başlanması, bu dillerin öğrenimini kolaylaştırır. Okul öncesine eğitimine başladıklarında eğer çocuklar İngilizce biliyorlarsa, bilmeyenlere oranla daha fazla ilerleme kaydederler. Okul öncesi dönemde yabancı dili öğrenen

çocuklar, bu yaşlarda öğrenemeyip daha sonraki yaşlarda öğrenenlere göre daha başarılı ve yetkin olurlar. Pek çok ülke de bu duruma kayıtsız kalmamaktadır ve yabancı dil eğitimini okul öncesinden başlatmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan yabancı dil programlarına önem vermektedir (Krashen, Long ve Scarcella, 1979).

Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi

Resmi ve resmi olmayan değerlendirme

Resmi yani kayıt altına alınan değerlendirmeler, testler ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler iken resmi olmayan değerlendirme ise eğitim sürecinde öğrenene verilen test dışı geri dönütlerdir. Harika iş, mükemmel iş demek, koçluk ve doğaçlama gibi geri dönütler resmi olmayan değerlendirme olarak tanımlanabilir (Brown, 2004; Wiggins, 1993).

Formatif ve summatif değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde üstlendikleri aktiviteleri öğretme ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgiler olarak tanımlanır (Black ve Wiliam, 2010). Bu nedenle, biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlere veya öğrencilere daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için geri bildirim sağlayan birçok araçtan oluşur. Bunlar öğretme ve öğrenmeyi geliştirmesi, öğrenci farklarını teşhis etmesi, gözlemlerin olması, ödevlerin olması, öz değerlendirmelerin olması şeklinde belirtilebilir (Dixson ve Worrell, 2016).

Summatif değerlendirmeler öğrencinin öğrendiklerini veya öğrenmenin kalitesini yakalamak ve bazı standartlara göre performansı değerlendirmek için yapılan toplu değerlendirmelerdir (Ulusal Araştırma Konseyi, 2001). Genel olarak öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sağlamak için kullanılan formatif değerlendirmelerden farklı olarak, summatif değerlendirmeler genellikle yüksek riskli değerlendirmelerdir ve ne kadar öğrenmenin gerçekleştiğine dair son bir değerlendirme elde etmek için kullanılır. Yani, bir öğrencinin ne kadar biliyor olduğu ölçülür (Gardner, 2010). Özet değerlendirmeler neredeyse her zaman derecelendirilir, tipik bir şekilde daha az sıktır ve öğretim bölümlerinin sonunda gerçekleşir. Genel değerlendirmelere örnek olarak sınavlar, devlet sınavları ve üniversiteye giriş sınavları gösterilebilir (Dixon ve Worrell, 2016).

Test

Test, basit bir şekilde, bir kişinin, yetenek, bilgi ya da performansını ölçmeye yarayan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Test bir ölçmedir. Bazı testler genel bilgiyi ölçerken, diğerleri de belirli bir yeterliğe ya da amaca yoğunlaşabilirler. Test bu bahsedilenlere ilaveten bireylerin, yeteneklerini, bilgisini ve performansı ölçtüğü için bu test işlerini yapacak kişilerin kimi ölçtüklerini bilmeleri gereklidir. Bu ölçtükleri kişilerin de yine önceki deneyimlerini ve sahip oldukları temeli bilmeleri de gerekir (Brown, 2004; Brown ve Hudson, 1998).

Performansa dayalı değerlendirme (durum belirleme)

Performansa dayalı öğrenme ya da durum belirleme, öğretmenin öğrencilerinin belirli bir disiplineki bilgi ve becerilerini sundukları, bir ürün ortaya koydukları ya da bir sunuş yaptıkları durumları gözlemleyerek öğrencilerinin öğrenmede ne kadar ilerledikleri hakkında karara varmalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin özü, öğrencilerin belirli bir alanda öğrendiklerini göstermeleri üzerinedir. Öğrenciler, performansa dayalı durum belirlemede piyano çalmaktan tutun da yabancı dilde konuşma yapmaya kadar pek çok aktivitede bir çıktıya ulaşmaları gerekmektedir (McMillan, 2007; Osterhof, 2003).

Portfolyo

Portfolyo ile ilgili literatürde pek çok tanıma da rastlamak mümkündür. Bunların arasında süreç gelişim dosyası, kişisel ya da bireysel gelişim dosyası, ürün dosyası, ürün seçki dosyası gibi isimleri bulunmaktadır. Buradaki amaç yapılan işleri kayıt altına almak ve öğrenen kimse hakkında bir geçmiş oluşturmaktır. Böylelikle öğrenen kimsenin zayıf ve güçlü yanları, yaptığı çalışmalar ve gördüğü konular detaylı bir şekilde yer alabilir. Portfolyo, ister dil öğrencisi olsun ister farklı bir eğitim alıyor olsun amaçlı bir şekilde düzenlenmiş çalışmaları sunmak içindir (Arter ve Spandel, 1992).

Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi ve portfolyo

Çocukların yabancı dil öğrenim yaşını düşürmek bu yüzyılda dünya çapında bir eğilim haline gelmiştir. Bu bağlamda çocukların okul öncesindeki dönemde anadili olmayan bir dili öğrenmeye başlaması çok yaygın hal almıştır (Murphy, 2016). Bu yaygın hale gelmeyle beraber öğretilen yabancı dil için de içerik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okul öncesinde öğretilen yabancı dil içerikleri yetişkinlerinkine

nazaran oldukça çok farklıdır (Cameron, 2003). Okul öncesinde yabancı dil eğitimi yetişkinlerden farklı olduğundan kullanılan materyaller de farklıdır. Okul öncesindeki çocuklara, sunulan resimler ve resimli kartlar, video materyalleri, resimli kitaplar gibi görselleri sunulan ve uygulanan dili öğretmekte kullanmanın yanı sıra, mimik, jestler ve yüz ifadeleri de anlam oluşturmayı desteklemek için kullanılmalıdır. Çünkü bu materyallerin kullanılmadığı ve olmadığı yerler bulunmaktadır (Mrutu, Rea-Dickins ve ark., 2016).

Okul öncesinde yabancı dil öğrenimine ve öğretimine talep artmaktadır. Bu talep Türkiye’de genel olarak özel okullar tarafından karşılanmaktadır. Ancak 2016 öncesine kadar hem özel hem de devlet okullarında, okul öncesi için takip edilecek bir yabancı dil programı mevcut değildir. Sadece 2012 yılında okul öncesi eğitim kurumları için kurs programı bulunmaktadır. Bu tarihten sonra da sadece özel okullar için ‘Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı’ adında bir program bulunmaktadır. Anaokulları dışındaki çoğu okulda verilen yabancı dil eğitiminde ise müfredat olmasına rağmen neredeyse çoğu İngilizce öğretmeni öğrencilerine dil bilgisi, kelime öğretimi gibi çalışmalar yaptırmaktadır fakat sesletim (pronunciation) kısmını atlamaktadır (Harmer, 2003). Konuşma becerileri için verilen eğitimler ise daha çok kitap İngilizcesi olarak verilmektedir ve sesletim konusunda yetersiz kaldıkları için günlük konuşmalarda genellikle istenileni verememektedir (Miller ve diğ., 2006). Ama okul öncesinde yabancı dil öğrenimi ile çocukların İngilizce temel iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve ana dil-benzeri telaffuz, öğrenmeye teşvik edilmesi, isteklendirme, diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olma, öğrenmeyi öğrenme ve bunun yanı sıra, çocukların bilişsel becerileri ve farkındalık olduğu görülebilir (Pinter, 2006).

Verilen eğitimleri bir şekilde değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Değerlendirme kısmı ise otantik olmalı yani öğrencilerin gerçek problemleri çözdüğü, çözümler için değerlendirme yaptığı ve bunların da kaliteli ürünler veya performans ile sonuçlanmasını içermelidir (Wiggins, 1993).

Okul öncesindeki çocukların yabancı dilde konuşma becerilerini değerlendirme olarak, alternatif değerlendirmelerden olan performansa dayalı değerlendirme ve portfolyo kullanılabilir. Çünkü alternatif değerlendirme yabancı dilde gelişimlerini görmek ve öğretimlerini şekillendirme maksadıyla neler bildiklerini ve neler yapabildiklerini bulmak için kullanılan standart olmayan her

türlü yöntem şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma yazma bilmeyen çocuklar için onların üzerinde anlaşmaya varılan yeterlilik veya mükemmellik standartlarının sürekliliği ile ilgili olarak belirli becerileri ve yetkinlikleri gösterdiği bir alıştıırma olarak bahsedilebilir. Ayrıca çocukların yaptıkları etkinliklerde performansını yansıtır. Alternatif değerlendirmenin tasarımında ve yorumunda profesyonel puanlayıcı yargısına dayanır. (Pierce ve O'Malley, 1992).

Yabancı dilde portfolyo, amaçlı olarak öğrencilerin çalışmalarının toplandığı ve bunların da öğrencinin çaba, ilerleme ya da başarı süresini, verilen alanda anlatmasıdır. Burada kullanılan portfolyolar; süreci değerlendirmek için performansa dayalı düzeyi belirleme amacıyla kullanılan değerlendirme portfolyosudur (Arter ve Spandel, 1992; Gülbahar ve Köse 2006). Portfolyo değerlendirmesi, öğretim ve değerlendirmede en etkili metotlardan birisidir. Portfolyo değerlendirmesi öğretmenlerin öğrencilerinden elde ettiği çeşitli bilgileri zaman içerisinde öğrencilerin öğrenim süreçlerini değerlendirmede kullanabileceği bir sistemdir (Easley ve Mitchell, 2003). Bu sayede veliler çocuklarının hangi eğitimi aldıklarını takip edebilmektedirler. Portfolyo ile öğretimde beklentileri netleştirmek için rubrikler kullanılmaktadır. Rubrikler parametreler sunar ve portfolyoları değerlendiren öğretmenlere rehberlik eder. Rubrikler, özellikle bir portfolyoda nasıl devam edileceği konusunda endişelenen veya çalışmalarının nasıl değerlendirileceği konusunda endişeli olanlar için büyük bir rahatlık kaynağı olabilir. Ayrıca, rubrikler, portfolyoları titizlikle, adaletli ve şefkatli olarak değerlendirmeyi kolaylaştırarak, öğretmenleri de güvence altına alabilir (Burch, 1997).

Örgün eğitimlerde, yabancı dilde konuşmayı değerlendirme için portfolyo ve derecelendirme ölçeği kullanmak not verme ya da değerlendirme süresini azaltır. Öğretmenin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik puan vermek için tekrar tekrar düşünmesi gerekmez. Hangi puanları almaları gerektiğini hazırlayabilir ve bu yönleri bir kâğıtta yani portfolyoda listeleyebilir. Öğrenciler performans gösterdiğinde, puanları hiçbir karışma olmadan doğrudan verecektir. Portfolyo ve derecelendirme ölçeği kullanmak, öğretmenin bazı hazırlıklarla not verme süresini oldukça azaltabilmektedir (Andrade ve Ying, 2005).

Yabancı dil öğretiminde prensipler

Okul öncesinden itibaren üniversite eğitiminden sonraki dönem de dâhil olmak üzere yabancı dil öğretimi konusunda pek çok fikir, yöntem ve tartışma mevcuttur (Can ve Can, 2014). Yabancı dil öğretimi, erken yaşlardan itibaren hayat boyu öğrenmede de yer alan ve her seviyede uygulanabilecek bir süreçtir. Muhakkak yabancı dil öğretimi ciddiye alınması gereken bir meseledir. Bu ciddiyete istinaden yabancı dillerin erken yaşta öğretilmesi de son yıllarda önem kazanan meseleler arasında yerini almaktadır. Çocuklarda yabancı dil öğrenmek için belirli kritik dönemler bulunmaktadır ve eğer okul, aile ve çevre gereken işbirliğine sahip değilse, yabancı dil öğretiminde önemli sorunların ortaya çıkması muhtemeldir (Demirezen, 2003).

Kritik dönemler bağlamında, çocuklar gelişimleri açısından yabancı dil gelişimine yatkındırlar. Çünkü beyinlerinde yer alan dil gelişimi iki yaşından itibaren başlamaktadır ve bu gelişim ergenlik dönemine kadar sürmektedir. Buradan yola çıkarak bu dönemlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır ve çocuklar yabancı dil öğrenmeye bu yaşlardan itibaren başarlarsa yabancı dili aynı anadilinde olduğu gibi kolaylıkla öğrenebilmektedirler (Krashen, 1973). Kritik dönemlere ek olarak yabancı dil öğrenme konusunda, farklı çocukların farklı şekilde öğrenmeyi sevebileceği gibi farklı öğretmenler de farklı şekilde öğretmeyi tercih edebileceklerdir. Ama aşamalar konusunda belirli bir sıradan bahsedilebilir. İngilizce öğretiminin genel prensipleri şöyle sıralanabilir:

1. İlk aşama - anlama
2. İkinci aşama - üretim ve yönlendirme
3. Üçüncü aşama – iletişim

Ders aşamaları da dil öğretiminin aşamalarına göre üç aşamaya ayrılabilir. Yapılan çalışma ve uygulamalarda da bu aşamalar gözetilmiş ve hazırlanan portfolyoda da içerik bakımından anlamaya yönelik etkinlikler sunulmuş ve etkinliklerin içerisinde de öğrenilmesi ve öğretilmesi planlanan yapı, kelime gibi hedefler dahil edilmiştir. Üretim ve yönlendirme aşaması için görsel işitsel materyaller kullanılmış ve tekrar edilerek pekiştirilmesi amaçlanmıştır. İletişim aşaması ise Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi kriterlerine göre kazanımlar başlığı altında konuşma-sözlü anlatım ve konuşma-karşılıklı konuşma olarak iki bölümde

belirtilmiştir. Bu bölümler de önceden belirtilen iletişim aşaması ile doğrudan ilgilidir. Böylelikle doğal süreç içerisinde zamana bırakarak iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için de İngilizce öğretimindeki temel ilkeler gözetilmiştir (Demirel, 2004):

Yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler

Yabancı dil öğretimine dair ilkeleri genişletmek mümkün olsa da aşağıda belirtilenler ışığında yapılan eğitimleri düzenlemek gerekliliği en azından rehber olma açısından önem arz edebilmektedir. Her bireyin farklı olmasından tutun da yabancı dil derslerinin yürütüldüğü ortamlara kadar çeşitlendirmek mümkündür. Esas olan eğitim görevini üstlenen kişilerin bu alanda kendini geliştirmeye açık olması ve sürekli kendilerini alanlarında güncel tutmaları gerekmektedir. Aşağıda da yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden önemli olabilecekler yer almaktadır.

1. Her bireyin birbirinden farklı olabileceğini dikkate alma
2. Öğrencileri derse dahil etme
3. Uyum ve motivasyon
4. Dersin hedeflerini öğrencilerle paylaşma
5. Bir kerede sadece bir şeyi öğretme
6. Yabancı dil öğretimi süreç gerektirir. Öğretilecekleri sıraya koyma ve kolaydan zora doğru gitme
7. Çeşitli aktiviteler sağlama
8. Her hatayı düzeltme eğilimine karşı koyma
9. Bilinenden bilinmeye doğru gitme
10. Örneklerle açıklama
11. Hayatta karşılaşılan durumlardan bahsetme (Demirel, 2004).

Yabancı dil öğretimindeki ikincil ilkeler

1. İyi bir planlamaya sahip olma
2. Öğrencilere güven ve başarı hissini sağlama
3. Öğrencileri cesaretlendirme

4. Öğrencileri ismiyle çağırma
5. Öğrencilerin evde yapabileceklerini derste yapmama
6. Her seferde tek bir şeyi öğretme ve bir kerede her şeyi öğretmeye çalışmama
7. Bir günde öğrencilerden her şeyi öğrenmelerini beklememe
8. Bireysel farklılıkları göz ardı etmeme
9. Gerektiği zaman görsel-işitsel materyaller kullanma (Demirel, 2004).

Alan yazını incelendiğinde, tüm çocukları ayrı ayrı ele almak yani sınıftaki bireysel farklılıkların ele alınması yabancı dil öğrenmede önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemleri

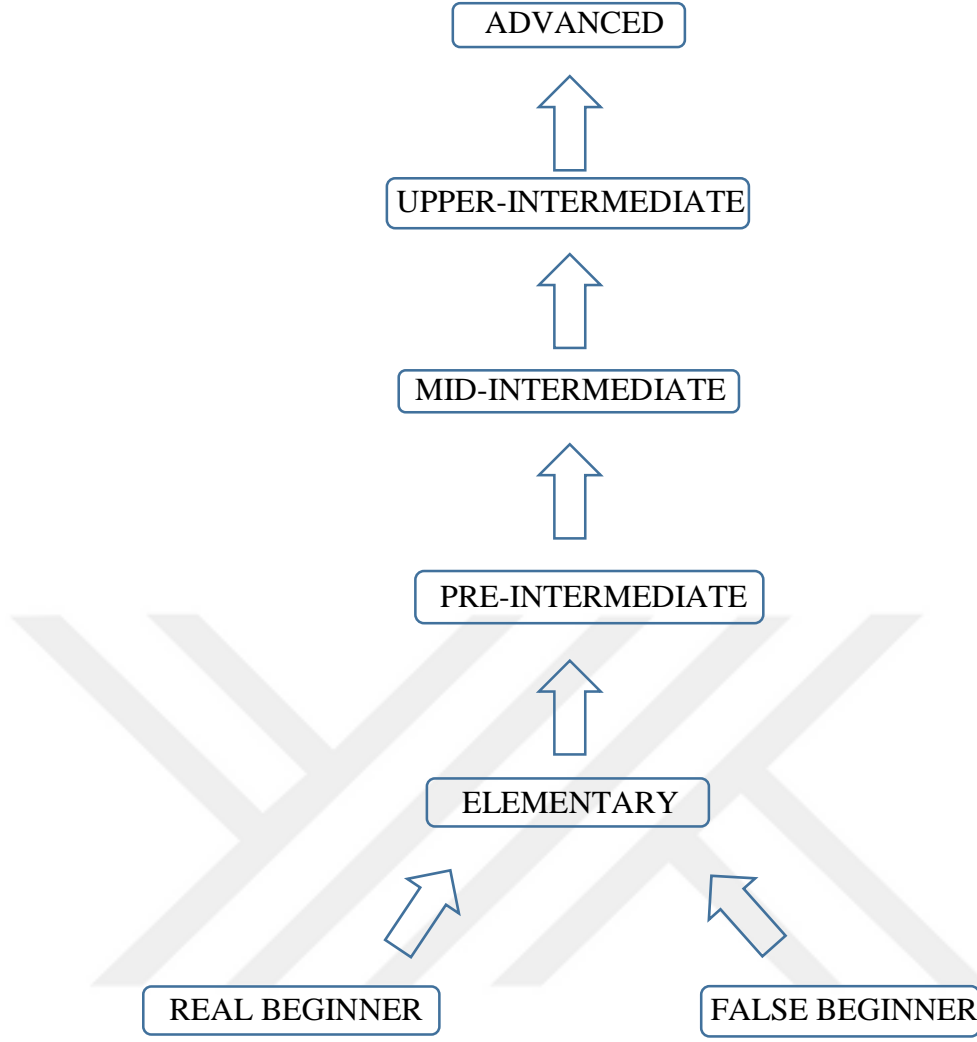
Pek çok kimsenin yabancı dil öğretimiyle alakalı söyleyebileceklerinin başında yöntem gelebilir hatta en çok kullanılan terimlerden bir tanesi olduğu da söylenebilir. Ama yönteme, teknik ve metot da eklenebilir. Hem dil öğretmenler hem de dil öğrenenler açısından yorumların yapılması, geçmişten günümüze olan dil öğretim yöntemlerinin değişim göstermesi, kuramsal nitelikte söz edildiğinde birçoğu tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi gibi farklılıklarından bahsedilebilir (Bekleyen, 2015). Bu yüzden bunlara açıklık getirmek hem de güncel hali ile de listelemek gerekliliğinden yola çıkarak aşağıdaki sıralama yapılmıştır.

1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Kod Öğrenme Yaklaşımı (Community Language Learning Approach)
5. Grup ile Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning Approach)
6. Sessiz Yol Yöntemi (Silent Way)
7. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)

9. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)
10. İletişimsel Dil Yöntemi (Communicative Language Teaching Method)
11. İçerik Temelli Öğretim / İçerik ve Dil Bütünleştirmeli Öğrenme)
12. Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach) (Bekleyen; 2015)

Yabancı dil öğreniminde kullanılan seviyeler

Yabancı dilin nasıl öğretileceğine dair pek çok yöntem bulunmasına rağmen yıllardır hangi yöntemin daha iyi olduğuna dair tartışmalar bulunmaktadır. Yöntemden kastedilen öğrencinin en hızlı ve en güvenilir bir şekilde eğitimdeki amaçlara ulaştırılmasıdır. Kullanılan yöntemlerin eksik yönlerinden yeni yöntemler çıkmıştır. Kısacası içerisinde bulunan zamanın ihtiyaçlarını karşılamak için farklı yöntemler çıkmıştır. Bu yöntemlere bağlı olarak yabancı dil öğretiminde hedef dilin daha iyi öğretilmesi amacıyla yabancı dil farklı seviyelere ayrılmıştır. Öğrenciler genellikle üç seviyeye ayrılır. Bunlar başlangıç (beginner), orta (intermediate) ve ileri (advanced) seviyelerdir. Bu seviyelerin de kendi aralarında farklı kategorileri mevcuttur. Beginner grubundakiler yeni başlayan yani *real beginner* ve eksik başlangıçlı öğrenci yani *false beginner* olarak adlandırılır. *False beginner* olan kişiler daha önceden eğitim görmüş ama bilgi kaybına uğramış kişileri temsil eder. *Beginner* ve *intermediate* arasındaki öğrencilere sıklıkla temel seviyede başlayan yani *elementary* olarak adlandırılır. *Elementary* ile *intermediate* arasında olanlara orta seviye öncesi yani *pre-intermediate* denilir. *Pre-intermediate* ile *upper-intermediate* arasında olanlara, orta seviyenin ortasında olanlar anlamına gelen *mid-intermediate* denilir. Orta üst seviyedekiler *upper-intermediate* ve ileri seviyedekiler de *advanced* olarak belirtilir. Aşağıdaki şekilde bu sırayı görmek mümkündür (Harmer, 2003; Memiş ve Erdem, 2013).



Şekil 1. Dil seviyelerinin aşağıdan yukarıya-basitten zora doğru gösterilmesi (Harmer, 2003).

Yabancı dil öğretimi programında Avrupa konseyi ortak kriterleri ve yabancı dil seviyeleri

Avrupa Konseyi, Avrupa’da yabancı dil öğretiminin ortak olan ölçütlerle yapılmasını sağlamak amacıyla bir Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri (Common European Framework of Reference for Languages) hazırlamıştır. Bunun uygulanabilirliğini somutlaştırmak için de Avrupa Dil Portfolyosunu geliştirmiştir.

İngilizcesi, European Language Portfolio (ELP) şeklinde olan Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi (Language Policy Unit of the Council of Europe) tarafından kullanıcıların kendilerini değerlendirmesi, çok dilli ve kültürlerarası yeterlilikleri ile dil öğrenme ve kullanma tecrübelerini kaydetmeleri için geliştirilmiş bir üründür. Ayrıca ADP, Avrupa Konseyinin ortak

kararı sonucu dil seviyelerinin belirli bir temele oturtulmasını temel alan ve dil öğreten ve öğrenenler tarafından herhangi bir anlaşmazlığa düşmemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ürün ile tüm Avrupa'da nereye gidilirse gidilsin en basitinde seviye tespit için bile olsa kolayca ulaşılabilecek ve uzlaşma sağlanabilecek bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

ADP'ye göre yabancı dil seviyeleri altı seviyeden oluşmaktadır. Tabi bunlara zamanla ve ihtiyaçlar doğrultusunda üç tane daha seviye eklenmiştir. Bunlar A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 ve C2 olmak üzere dokuz tanedir (Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013, s.39). ADP ile bireylerin farklı dillerdeki yeterlilikleri, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerde standart bir ölçüt olarak kabul gören Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Düzeylerine göre kayıt altına alınarak belgelendirilmesi hedeflenmiştir.

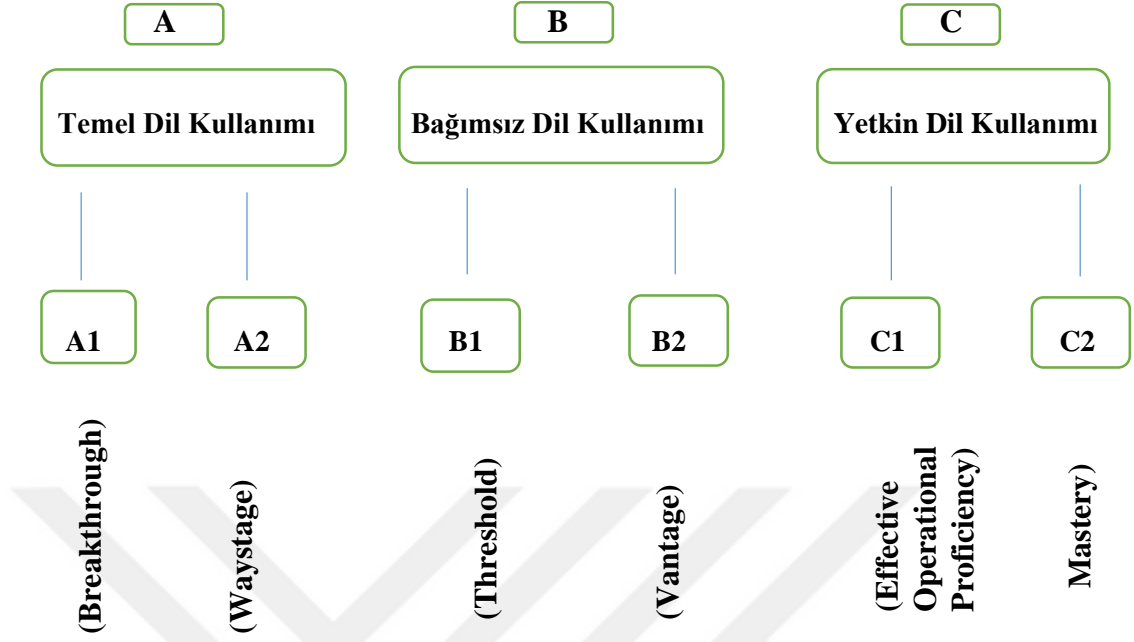
Dil eğitiminin düzenlenmesi için kaç tane düzeye gereksinim olduğu, bu düzeylerin nasıl tanımlanması gerektiği ve bu dil yeterlik düzeylerinin resmî bir çerçeve içerisinde kabul görmesi ile ilgili olarak, tümüyle olmasa da, geniş alanda bir uzlaşma olduğu söylenebilir (Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013, s.31).

Avrupa'da dil öğrenenler için altı geniş basamaktan oluşan bir çerçeve, gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde belirler. Avrupa dil öğrenenleri gerekli öğretim alanları aşağıdaki gibidir.

1. Breakthrough (Başlangıç Seviyesi)
2. Waystage (Orta Altı Seviye)
3. Threshold (Orta Seviye)
4. Vantage (Orta Üstü Seviye)
5. Effective Operational Proficiency (Etkili Kullanma Seviyesi)
6. Mastery (Ustalık Seviyesi)

Bu altı seviye dikkate alındığında, öğrenim alanındaki geleneksel sınıflandırmayı barındıran temel, orta ve üst seviyelerin, yine kendi içerisinde alt ve üst seviyelere ayrıldığı görülmektedir. Avrupa Konseyi'nin seçmiş olduğu kavramlar diğer dillere kolayca çevrilememektedir. Bu yüzden üç büyük öneri düzeyinden yani A, B ve C'den hareketle yeni bir sınıflandırma oluşturulmaktadır.

Bu da Şekil 2’de Avrupa Konseyi A, B ve C Seviyeleri Alt-Üst Basamakları şeklinde sunulmuştur.



Şekil 2. Avrupa Konseyi A, B ve C seviyeleri alt-üst basamakları

Ortak bir öneri noktaları düzeninin oluşturulması, kendi düzey ve modül sistemini düzenleyen ve tanımlayan, çeşitli geleneklere dayanan diğer eğitim sektörlerinin çalışmalarını hiçbir şekilde kısıtlamaz. Böylece, ortak öneri noktaları düzenine ilişkin somut ifadelerin – yani tanımlayıcıların nasıl ifade edildiği – üye ülkelerin ve bu bağlamda uzmanlık kazanmış kurumların da deneyimlerini zamanla söz konusu tanımlayıcılara yansıtacakları için, daha ayrıntıları bir şekilde değiştirilebileceği göz önüne alınmalıdır. Ayrıca, ortak öneri noktalarının farklı amaçlar için farklı biçimlerde sunulması da istenmektedir. Ortak Öneri Düzeyleri sisteminin basit ve bütünsel bir bölümde özetlenmesi bazı amaçlar için yeterlidir. Böylesine basit ve bütünsel bir gösterge, bu düzeni uzman olmayanlara da açıklamayı kolaylaştırır ve aynı zamanda öğretmen ve öğretim programı geliştiricilerini yönlendirebilir. Ortak Öneri Düzeylerinin düzenlenmesi aşağıdaki gibidir.

Yetkin dil kullanımı

C2 Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları

bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

C1 Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.

Bağımsız dil kullanımı

B2 Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilin konuşurları ile az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.

B1 Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.

Temel dil kullanımı

A2 İlgili alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

A1 Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri

tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesini kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin dilsel ve kültürel çeşitlilik deneyimlerine sahip olup olmadıklarını ve bunların ne çeşit deneyimler olduğunu;
- Dil öğrenenlerin, dil kullanım ve dil eylemleri bağ lamında bu yeterliği kullanarak ve bağlama göre dil kullanımını farklı şekillendirerek temel seviyede de olsa farklı dil ve kültür topluluklarında davranış oluşturup oluşturamadıklarını;
- Dil öğrenenlerin öğrendikleri (bir eğitim kurumuna giderken ve bunların dışında) belli bir döneme kadar, hangi dilsel ve kültürel çeşitlilik deneyimi gerçekleştirdiklerini;
- Eğitim sürecinde bu deneyimlerden nasıl yararlanılacağını;
- Belirli bir döneme kadar kişilikleri, deneyimleri, ilgi alanları, planları ve gereksinimleri hatta o zamana dek eğitimleri ve mevcut kaynakları dikkate alınarak, hangi öğrenme hedeflerinin, öğrenenlerin çok dilli ve çok kültürlü yeterliğini geliştirme sürecinde en uygun olduğunu;
- Dil öğrenenlerin şu noktalarda nasıl cesaretlendirilebileceğini: yeteneklerinin parçalanmasıyla başa çıkma; henüz daha oluş um halindeyse çok dilli ve çok kültürlü yeterliğin farklı bileş enleri arasında etkili bir iliş ki kurma; özellikle aktarılabilir ve geçişli bilgi ile becerilere yoğunlaşma ve bunlardan yararlanabilme;
- Dil öğrenenin sahip olduğu yeterliklerin hangi kısmi yeterliklerle zenginleşeceğini, hangilerinin birbirini tamamladığı ve hangilerinin birbirinden farklılık gösterdiğini ve niteliklerinin nasıl olduğunu ve hangi amaca hizmet edeceklerini belirtmelidirler.
- Belirli bir dili ve bağlı olduğu kültürü ve bu dil ve kültürde yapılabilecek deneyimleri, tutarlı bir şekilde bir eğ itim programına nasıl bağlayabileceklerini;

- Belirli dil öğrenenlere ayrımcı bir dil yeterliği olanağı sağlayabilmek için, eğitim programları senaryolarındaki ayrımlaşma yönteminin hangi seçeneklerinin ve biçimlerinin bulunduğunu; gereğinde ne şekilde birliktelik sağlanabileceğini,
- Dil öğrenenlerin öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde düzenleyebilmeleri için, hangi çalışma yöntemlerinin (modüler çalışma düzeni gibi) uygun olduğunu;
- Dil öğrenenlerin, kısmi yeterliklerini ve çeşitli çok dillilik ve çok kültürlülüklerini göz önünde bulundurarak hangi değerlendirme ve kontrol yöntemlerinin onlara gerekli onayı verebileceklerini belirtmelidirler (Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü, 2013).

Problem Durumu

Yabancı dil öğrenmenin günümüzde önemli olduğu kadar öğrenilen yabancı dilin bir şekilde değerlendirilmesi de önemlidir. Çocuklara kendi öz kavramlarını ve öz değerlerini öğrenmede ve dünyada neyin önemli olduğunu anlamalarını etkileyen mesajlar gönderimi değerlendirme yolu ile olur. Çocuklar, neye ve nasıl öğretildiklerine dayanan bir yabancı dil hakkında kendi kararlarına varırlar. Aynı değerlendirme için de geçerlidir. Değerlendirme uygulamaları sadece çocukların geleceklelerini ve zamanlarının nasıl harcadığını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda çocuklar için ebeveynlerin ve öğretmenlerin dil öğrenimi ve yaşamında önemli olduğunu düşündüğü şeyler hakkında mesajlar iletir (Cameron, 2005). Çocukların değerlendirilmesi, öğrencilerin kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında uygun mesajlar gönderirken, çocukların neler yapabileceği ve yanlış anladıkları alanlar hakkında geri bildirimleri sağlaması gerekir (McKay, 2006). Yabancı dil öğreniminin sonuçları hususunda kullanılan her ölçme yöntemi uygulanan her öğrenciye uygun değildir. Dolayısıyla kullanılan tek bir çeşit ölçme yöntemi herkese uygun olmayacaktır (Stiggins, 1999).

Genel perspektiften değerlendirme bağlamında bakıldığında ise son yıllarda yaşanan birçok sorunun temeli, bireylerin kendilerine, başkalarına ve kendilerini çevreleyen olaylara objektif olarak bakmalarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bireyin kendisini yeterince bilmediği gerçeğinden kaynaklanan bu durum, hem kendine hem de başkalarına zarar verebilecek en

yüksek noktalara ulaşabilmektedir. Bireylerin kendilerine ve çevrelerine nesnel olarak bakma yetenekleri, eğitim sürecinde yapılması gereken uygulamalarla büyük ölçüde ilgilidir. Son yıllarda, bireyin öğrenmesine ve gelişmesine olanak tanıyacak eğitim, öğretim ve değerlendirme yöntemleri alanında değişiklikler olmuştur. Belirtilenler ışığında, öğretimde kullanılan metot ve yöntemlerin temeli, öğrencilerin burada yer almasını sağlayacak şekilde biçimlenmektedir. Böylece öğrenciler kendilerini daha iyi tanıyabilmekte ve öz değerlendirme becerilerini de kazanabilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Çocuklar açısından ele alındığında ise, okul öncesi eğitim programları küresel rekabet tarafından şekillendirilmiş bir dünyada, çocuk gelişimi ve okula hazırlık için artan bir şekilde önemli rol oynamaktadır. Erken öğrenmenin etkilerinin çocukların hayatları boyunca sürmesi konusunda artan bir farkındalık bulunmaktadır. Aslında okul öncesi eğitimi temel gelişimsel bilim, politika araştırma ve analizi ve uygulamalı eğitim disiplinlerinin bağlantı noktasıdır. Kontrolü iyi sağlanmış gerçek kanıtlar bizlere okul öncesi eğitim programlarının, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde uzun soluklu olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009; Barnett ve Yarosz, 2007). Çocuklar tarafından alınacak eğitimin nitelikli olması elbette programın başarılı bir şekilde uygulanmasıyla paraleldir. Nicelik ve nitelik kavramları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Bir şeyin çok olması o kadar iyi olması anlamına gelmeyebilir. Bu yüzden verilen eğitimlerde de niteliği sağlamak için aileden tutun da öğrenme sürecine kadar birçok alan göz önünde bulundurulmalıdır. Yabancı dil eğitimine ilişkin niteliğin artırılması için okul öncesinden itibaren yabancı dil eğitiminin sağlanmasıdır. Daha çok dil bilgisi, ezber yerine günlük konuşma becerilerin içeren, sesletimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ile yabancı dil eğitimine yönelik sorunların ortadan kalkmasında faydalı olacaktır. Ayrıca yöntemsel hatalar yabancı dil öğretimindeki diğer konuları oluşturmaktadır. Okul öncesinde yabancı dil eğitimi kadar üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin de bu konuda yeterli olması gerekmektedir. Diğer durumlar ise öğretilecek hedef dile yönelik seçilen kitaplar, zaman ve zamanlama ve tercih edilen bakış açısının da önemli olduğu ifade edilmektedir (Er, 2006; Işık, 2008).

Dil öğretimi düz bir çizgide ilerlemediğinden okulda görülen eğitim öğrenme sürecini hızlandırmaz. Dil öğrenme dinamiktir ve dil anlamlı olmalıdır ve elbette

kullanılmalıdır. Kullanmak için de konuşmak gerekir. Anlamlı olabilmesi için de işitilen sesleri bilmek gerekir. Temelinde ise İngilizcenin Türkçe gibi okunduğu gibi yazılmamasından ileri gelmektedir (Asher ve Garcia, 1969; Canbulat ve İşgören, 2005; Clark 2000; Krashen, 1973).

Yukarıdaki belirtilenler doğrultusunda, çocukların sesletim konusunda iyi olması ve yetişkinlerin ise dilbilgisi gibi konularda çocuklardan daha iyi olmasından dolayı, portfolyo kullanımı ve görsel işitsel materyal kullanımı, ülkemizde zorunlu olmayan yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde daha etkili verilmesinde yardımcı bir unsur olarak sunulmaktadır. Bu yüzden bu eğitimde yabancı dil eğitimi için her ne kadar MEB tarafından 2016 yılında hazırlanan bir müfredat bulunsa da herkesin uygulayabileceği ve kendisine göre düzenleyebileceği ortak bir program örneği olarak portfolyolar kullanılabilmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimi veren çok sayıdaki öğretmen her ne kadar internetten yararlanırsa da danışılacak bir mekanizma olmadığından kendi öğrencilerine uygun materyal seçmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu yüzden yetişkinlere nazaran daha az çaba ile yeni dil öğrenen çocuklar için hazırlanan materyaller görsel ve işitsel açıdan da zengin olması gerekmektedir (Cameron, 2005; Harmer 2003; Krashen 1973; Zorba ve Tosun, 2011). Seçilen materyaller öğrencileri biraz da olsa zorlayıcı nitelikte olmalı ve yaratıcılıklarına zarar vermemelidir. Ayrıca konuşma becerilerini de destekler nitelikte olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca görsel açıdan da sıkıcı olmaması da sağlanmalıdır. Bundan dolayı bu çalışmada, nitelikli bir okul öncesi programında yabancı dil programı sağlanabilmesi için okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların ileriki yaşlarında daha iyi bir yabancı dil telaffuzuna sahip olabilmelerini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitiminde portfolyo kullanımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisini incelemek ve portfolyo ile okul öncesinde eğitim gören çocukların yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, sözlü anlatım (spoken production) becerileri bölümlerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek,
2. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, karşılıklı konuşma (spoken interaction) becerileri bölümlerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yabancı dil eğitime, Osmanlı Devleti zamanında sıbyan okullarında ve medreselerde Arapça dilinin öğretilmesiyle başlamıştır ve buna Farsça da eklenmiştir. Tanzimat ile beraber de Fransızca ön plan çıkmıştır. Sonraki yıllarda ise öğretilen diller Almanca, İngilizce ve İtalyanca bazen de Latince olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde ülkemizde verilen yabancı dil eğitimi ağırlıklı olarak İngilizcedir. Bu eğitim de ilkökul ikinci sınıftan itibaren verilmektedir. Ancak öğrencilerin üniversite düzeyinde bile kendini herhangi bir yabancı dilde ifade etmek ve yazılı olarak anlatmaya kadar pek çok iletişim alanında zayıf kaldığı görülmektedir. Bunların çözümü ara sınıflardaki sıkıntılar, öğretmen eksiklikleri, materyal eksiklikleri, uygun sınıf ortamlarının sağlanamaması gibi aksaklıklardan kaynaklansa da esas olarak sistemselsel olarak aksaklık yaşanmaktadır (Çelebi, 2006; Demirel, 1991; Işık, 2008; Oktay, 2015; Şeker, Girgin ve Akamca, 2012).

Bu araştırma ile okul öncesi dönemi çocuklarının düşünme (eleştirel-yaratıcı) becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Düşünme becerileri; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak ele alınabilir. Problem çözme, öğrencilerin karşısına çıkan bir güçlüğün ya da zorluğun nasıl üstesinden gelineceği noktasında eldeki bilgiler ışığında çözüm üretme olarak açıklanabilir. Karar verme ise eldeki bilgileri bir araya getirme ve bunları kıyaslama olarak bahsedilebilir. Eleştirel düşünme özetle ifadeleri anlaşılır kılmak ve farkındalık sağlamak ve böylece bir yargıya varma şeklinde belirtilebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Bu araştırma öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirmek ve yabancı dil farkındalığını sağlamayı da amaçlamaktadır. İletişimdeki farkındalık aslında yine portfolyo ile ortaya çıkmakta ve öğrenciler belirli bir programa sahip oldukları için bunun ışığında, içerisinde bulunduğu yaşlardan itibaren bunları geliştirebilirler.

Bunları geliştirirken yine öğretmen aktif rolde değildir ve öğrencileri pasiflikten kurtarmayı hedeflemektedir. Hedefleri başarmada öğrencilerle beraber hareket ederek kişiler arası sosyal bağlılığı da artırmak hedeflenebilir (Hansen 1992; Johns 1990).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de İngilizce öğretiminde karşılaşılan çok sayıda sorunun varlığından bahsedilmektedir. Bunlar arasında en önemlisi üniversitelerde dil öğretmeni adaylarına sunulan eğitim programlarının yetersizliği ve eksikliği, bu programların müfredatının öğretmenlik becerilerini geliştirebilecek ve öğrencilere bir dili nasıl öğreneceklerini öğretebilecek pratik temelli bir mesleki eğitimin olmayışı yer almaktadır (Bayraktaroğlu, 2012). Ayrıca bir başka sorun ise erken yaşlarda yabancı dil eğitiminin verilmesinde kullanılan yol ve yöntemlerdir. Bu bağlamda bu araştırma okul öncesi eğitimi alan çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş ve özellikle okul öncesi eğitimi alanında yabancı dil edindirme sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisi var mıdır?

Alt problemler

1. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, sözlü anlatım (İngilizce) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?
2. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, sözlü anlatım (Türkçe) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?
3. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, karşılıklı konuşma (İngilizce) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?
4. Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, karşılıklı konuşma (Türkçe) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin araştırma esnasında samimi ve istekli bir şekilde katıldıkları varsayıldı.
2. Uygulayıcı tarafından hazırlanan portfolyonun yeterli olduğu varsayılır.
3. Uygulayıcı tarafından çevrilen ve uyarlanan konuşma rubriğinin yeterli olduğu varsayılır.
4. Portfolyonun okul öncesi öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Kütahya ili ile sınırlıdır.
2. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında eğitim gören 60-72 aylık 25 çocuk ile sınırlıdır.
3. Araştırmacının geliştirdiği portfolyo ile verilen eğitimle sınırlıdır.
4. Araştırma bir sınıf düzeyinde gerçekleşmesi ile sınırlıdır.
5. Kütahya ilindeki özel bir anaokulu ile sınırlıdır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Araştırmanın bu bölümü araştırmanın sürecinde izlenen yöntemin açıklamasına ayrılmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmada, kontrol grubu bulunmayan deney öncesi desenlerden biri olan kontrol grupsuz tek grup ön test ve son test desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda kullanılabilecek desen türleri; deney-öncesi, gerçek-deneysel ve tek-denekli desenlerdir. Deney-öncesi desenlerde, araştırmacı tek bir grup üzerinde çalışmasını gerçekleştirir. Deneyi süresince bir gruba bir müdahalede bulunur. Bu deneysel desenlerde, deney grubu ile karşılaştırma yapmak için bir kontrol grubu bulunmamaktadır (Creswell, 2014).

Deneysel desenler, değişkenler arasında bulunan neden ve sonuç ilişkisi ve ilişkilerini bulmayı hedefleyen araştırma desenleri olarak adlandırılmaktadır. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi için Wilcoxin İşaretli Sıralar Testi ilişkili ölçümler için kullanılır. İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Araştırma sorusu genellikle bir X değişkenine ait olan iki ölçüm arasında bir fark var mıdır şeklindedir. Araştırmacının çalışmasını yapmak için bağımsız değişkenleri yönlendirmesi ve istenmedik değişkenleri de kontrol altına alarak bağımlı değişkenlerde ölçme yapması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmalarda, kontrol grubu bulunmayan deney öncesi desenlerden biri olan kontrol grupsuz tek grup ön test ve son test desen kullanılmaktadır. Deney öncesi desenlerde araştırmacı tek bir grup çalışır ve deney yaparken bu gruba müdahalede/uygulamada/işlemede (intervention) bulunur. Bu desen deney grubu ile karşılaştırma yapmak için bir kontrol grubuna sahip değildir. Bu desen müdahaleden önce bir ön test ve müdahaleden sonra da bir son test barındırmaktadır (Creswell, 2014).

Tek faktörlü deney-öncesi desenler

Bu desenlerden deney-öncesi desen olarak bahsedilmesinin nedeni deneysel desenlerdeki bazı özelliklerin bu desenlerde bulunmamasıdır. Yani iç geçerliliğe karşı çok az tehdidin kontrol altına alınabilmesidir. Ama bu ne buradaki desenlerin yorumlanamayacağı ne de bu desenlerin kullanılmaması gerektiği anlamına gelmez. Elbette belirli durumlarda tehditlerden, kabul edilen teori, ortak görüş veya diğer verilere dayanarak kaçınılabilir. Çünkü çok zorlu hipotezleri çürütmekte başarısız olurlar ama bu desenlerden tek başına makul nedensel çıkarımlar yapmak zordur. Bunun yerine bu desenler daha sistematik bir şekilde test edilebilen fikirleri üretmek şeklinde kullanılabilir. Çoğu çalışma birden fazla bağımsız değişken kullanır. Bu desenler faktöriyel olarak adlandırılır (McMillan ve Schumacher, 2013). Bu çalışmada da birden fazla bağımsız değişken kullanılmıştır.

Deneme modellerinin, ilgili alanyazında yer almış pek çok türü vardır. Bazı sınıflandırmalar denemek istenen değişkenin sayısı ve düzeyine göre bazıları ise, denemede kullanılan grup sayısı ile değişkenlerin kontrolünde alınabilen önlemlere göre yapılmaktadır. Denemek istenen bağımsız değişken sayısına göre modeller, tek ya da çok değişkenli olabilir. Tek değişkenli modellerde, bir anda denemek istenen bir tek bağımsız değişken vardır. Çok değişkenli modellerde birden çok bağımsız değişken birlikte etkileri denemek istenir (Karasar, 2013: 94).

Bu çalışmadaki desende bağımlı değişken okul öncesinde eğitim gören 60-72 aylık çocukların yabancı dil eğitimi, çocukların yabancı dil eğitimine etki eden portfolyo ve görsel işitsel materyaller de bağımsız değişkendir.

Araştırmalarda iç ve dış geçerliliği sağlamak açısından seçilen evren ve örneklem çok önemlidir. Örneklemin büyümesiyle birlikte araştırma sonuçları genellenebilirlik açısından da bir artış sağlanacaktır. Ama araştırmanın problem durumuna göre her zaman arzu edilen seviyelerde örneklem sayısına ulaşamayabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Yapılan bu çalışmada da tek bir denek yerine araştırma sonuçlarını genelleyebilmek amacıyla 25 adet denek kullanılmıştır. Böylelikle iç ve dış geçerliği sağlamak açısından önemli bir yol izlenmiştir.

Araştırmada kontrol grupsuz tek grup ön test ve son test deseninin seçilme nedeni ulaşılan okulda kontrol grubu yapılacak kadar öğrencinin bulunmamasıdır. Ayrıca uygulanan portfolyo ve rubrik ile herhangi bir not verme işleminin yapılması

amaçlanmadığından, sadece süreci izleyip varılan noktanın görülmesi hedeflendiğinden ve farklılaşmanın olup olmadığını görmek açısından herhangi bir kontrol grubuna ihtiyaç duyulmamıştır. Eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna erişmek mümkün olmadığından, kullanılan bu desen aracılığıyla elde edilen bilgiler doğrultusunda, müdahalenin/uygulamanın/işlemin yapılan ön test ve son test arasındaki fark ile müdahalenin/uygulamanın/işlemin ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından bu desen kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Yapılan araştırmadaki desen, sembolik olarak Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 1

Yapılan Araştırmada Kullanılan Desenin Sembolik Olarak Gösterilmesi

	Ön test		Son test
Grup A	O1	X	O2

O1: Ön test ölçümü

X: Gruba uygulanan deneysel müdahale/uygulama/işlem (intervention)/bağımsız değişken

O2: Son test ölçümünü ifade etmektedir.

Araştırma modeli Tablo 2’te sunulmuştur:

Tablo 2

Araştırma Modelinin Grup, Uygulama Öncesi, Uygulama Esnasında ve Sonrasındaki İşlemleri

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
Grup A	Ön Test	Portfolyo Görsel-İşitsel Materyaller (Etkinlikler)	Son Test

Bu araştırmada, bir deney grubu oluşturulmuş ve uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen portfolyo ve rubrik ve uygulama esnasında görsel-ışitsel materyaller (etkinlikler) diğer adıyla eğitim uygulanarak elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Burada kullanılan rubrik ya da dereceli puanlama anahtarı Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen sözlü

bildirimi değerlendirme çizelgesine bağlı kalınarak hazırlanmış (Avrupa Konseyi, Modern Diller Bölümü, 2013 s.34) ve Outeiral (2014) tarafından geliştirilmiş rubrik esas alınmıştır. Bu araştırma ile okul öncesi çocuklarının konuşma becerilerinde portfolyo kullanımı ile hedef dildeki kelimelere yönelik farkındalık düzeylerini artırmak hedeflenmiştir. Bu nokta da portfolyonun etkili bir araç olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Kütahya İli Merkezinde Özel Başaran Kolejinin anaokulunda öğrenimlerine devam eden 25 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme, 14 erkek ve 11 kız öğrenci vardır. Örnekleme hazırdaki mevcuda, yapılan uygulama için ekleme ya da çıkarma yapılmamış ve de grup olduğu gibi alınmıştır. Çalışmanın cinsiyet açısından dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Örneklemin Cinsiyet Açısından Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	11	44
Erkek	14	56
Toplam	25	100.0

Örnekleme seçerken nasıl bir teknik kullanacağımız, bulguların genellenip genellenemeyeceğine, araştırma problemine, evrenin niteliğine (sonlu-sonsuz, tanımlı-tanımsız ve bağımlı değişken açısından homojen ya da heterojen olması) bağlıdır. Bunlara ek olarak da bağımlı değişkenin diğer değişkenler açısından değişme durumuna, araştırmadaki değişkenlerin ölçme düzeyine, sayısına, niteliğine ve son olarak da araştırmayı yapan kişinin zaman, çaba, emek ve ekonomik sınırlarına bağlıdır (Erkuş, 2013).

Örnekleme metot açısından çalışmada yer alan veya yer alacak bireylerin çalışma evreninden seçilmesinde olasılık unsurlarının olup olmadığına göre tesadüfi yani olasılık örnekleme ve de tesadüfi olmayan yani olasılıklı olmayan örnekleme olmak üzere ikiye ayrılır. Olasılığa göre sınıflandırma olasılığı bilinen veya tercih edilecek araştırma problemine, seçilen evrenin niteliğine ve imkanlara bağlı olarak değişmektedir. Olasılığı bilinenler şans (random) yöntemiyle belirlenenler, tabakalı olanlar, küme yöntemiyle yapılanlar, iki aşamalı şans

yöntemiyle ve son olarak da sistemik örnekleme ile olanlar olarak ayrılır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Olasılığı bilinmeyenler ise kolaylıkla bulunabilen, amaçlı, kota, dilim, rastlantısal (tesadüfi), kartopu ve karar örnekleme olarak gösterilebilir (Erkuş, 2013).

Yapılan araştırmada ise olasılığı bilinmeyen örnekleme türlerinden hem kolaylıkla bulunabilen hem de tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Elbette bu örnekleme türleri arasında da farklar bulunmaktadır. Ama tesadüfi örnekleme türünü kolaylıkla bulunabilen ya da uygun durum çalışma grubundan ayıran en önemli özellik yakından ziyade uzaktaki bireyleri de temsil etmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013; Erkuş, 2013). Belirtilen sebeplerden dolayı tesadüfi ve kolay bulunabilen örnekleme türleri tercih edilmiştir. Örneklem oluştururken, 60-72 aylık çocukların devam ettiği ve İngilizce eğitim aldıkları bir anaokulu ya da anasınıfı olarak Özel Başaran Kolejinin anaokulu belirtilen örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir.

Bu çalışmada yer alan çocuklar da beginner yani başlangıç seviyesinde yer almaktadır. Bu başlangıç seviyesi, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre A1 olarak tanımlanmaktadır. Başlangıç seviyesi diğer seviyeler için temel oluşturmayı hedeflemektedir ve birçok dil becerisini de içinde bulundurmaktadır. Her dil öğrenen gibi çocuklar da bu seviyeden yabancı dil öğrenmeye başlarlar. Ama yetişkinlerle çocukların dil öğrenmesi birbirlerinden farklıdır. Yetişkinler yabancı öğreniminin erken aşamalarında daha hızlı ilerler, ancak çocukluk döneminde ikinci dile doğal maruz kalanlar sonuçta daha yüksek düzeyde yeterlilik kazanırlar (Krashen, 1982).

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları

Araştırmaya başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak; ön test ve son testte kullanılmak üzere ve çocukların gelişimini gözlemlemek amacıyla Yabancı Dil Portfolyosu kullanılmıştır.

Örnekleme türleri çocukların İngilizce düzeyleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve CEFR temel alınarak hazırlanan portfolyo kullanılmıştır. Bu düzeyleri de belirlemek için de yine Outeiral (2014) tarafından geliştirilmiş, araştırmacı tarafından çevrilen ve uyarlanan rubrik esas alınmış ve bu rubriğin temelinde de Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen sözlü

bildirişimi değerlendirme çizelgesi bulunmaktadır (Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, 2013 s.34).

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan “Portfolyo” ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilen ve uyarlanan “Rubrik” kullanılmıştır. Bunlara ilaveten Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen “Sözlü Bildirişimi Değerlendirme Çizelgesi” kullanılan araçlar arasındadır.

Veri Toplama Süreci

Portfolyo, rubrik ve etkinlikler

Veri toplama araçlarını geliştirebilmek için öncelikle konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara ulaşarak literatür taraması yapılmıştır. Uygulama öncesi gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlere bağlı olarak portfolyo, etkinlikler ve rubrik hazırlanmıştır.

Gözlemlerden sonra yabancı dil etkinlikleri ile paralel olacak şekilde yabancı dil portfolyosu geliştirilme sürecinde uygulayıcı tarafından uygulanan bu portfolyo için Avrupa Dil Portfolyosu incelenmiştir. Bu portfolyo temel alınarak Türkiye’deki okul öncesi çocukları için model olabilecek bir portfolyo hazırlanılmaya çalışılmıştır. Ayrıca özel okul öncesi İngilizce öğretimi programı (MEB, 2016) incelenerek bu doğrultuda model olabilecek bir portfolyo hazırlama süreçleri gerçekleşmiştir. Bu portfolyonun hazırlanmasının gerekçesi olarak, okul öncesi yabancı dil öğretiminde rehber olabilecek bir kaynağın ortaya çıkarılması şeklinde bahsedilebilir. Bu rehber niteliğindeki kaynak ile öğrencilere bir dili öğretmekten ziyade öğretilmeye çalışılan yabancı dilde farkındalık yaratmak ve öğretmenlerin ve öğrencilerin bu farkındalık çerçevesinde iyi birer dil öğrencisi ve de öğreticisi olmalarına katkıda bulunmaktır.

Yabancı dil portfolyosunun hazırlanması sürecinde öncelikle özel bir okul öncesindeki 25 çocuğun derslerine misafir ve gözlemci olarak araştırmacı tarafından katılım gerçekleşmiştir. Buradaki katılım ile derslerin işleniş biçimi incelenmiş ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu katılımı öğrencilerle tanışılmış ve araştırma için samimi bir ortam için ilk temel atılmıştır. Araştırmacının katıldığı derslerde ders öğretmeninin görsel ve işitsel materyal kullandığı gözlenmiştir. Hem hedef dil hem de anadil kullanılarak bu materyaller

kullanılmakta ve ek olarak yabancı bir kaynak da ders kitabı olarak seçilmiş fakat aktif olarak kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Çocuklar derslere katılım göstermekte ve eğlenmektedir. Ayrıca oyunlar oynanmakta ve bu süreçte öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Fakat 3 hafta süren bu gözlemler ışığında öğrencilerin anadil olarak Türkçe yönergelerle hemen tepki verdiği gözlemlenmiştir. Hedef dil olan İngilizcede verilen yönergelerde ise ya hemen bir tepki veriliyor ya da biraz beklendikten sonra öğretmen yardımı ile beden dili esas alınarak bir süre sonra tepki verilmekte ya da verilememektedir. Tepki verilmediğinde ise anadile dönüş yapılmakta ve hemen istenilen eylem gerçekleşmektedir. Tam bu noktada hedef dildeki yönergelerin kazanımından bahsedilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu bahsedilenlere ek olarak öğretmenin yönergeleri anlattığı sırada oyunun merkezinde olan çocuğa, akranları tarafından da yardım edilmekte ve akranlar arası etkileşim sergilenmektedir. Akran eğitimi de gerçekleşmektedir denilebilir. Akranları tarafından yardım edilen çocuğa hem anadilde hem de hedef dilde yardım edildiği gözlemlenmiştir. Bu yardımlar cümle bazında olmayıp sadece ipucu niteliğinde kelime ya da kelimelerdir. Bahsedilen bu gözlemler sonucunda ilk aşamada sadece konuşma becerisine yönelik bir portfolyo hazırlanmıştır. Portfolyodaki tanımlayıcıları ya da kazanımları belirlerken incelenen portfolyolar, derslerdeki gördükleri görsel ve işitsel materyaller, oyunlar, MEB'in 2016 yılındaki özel öğretimler için hazırladığı müfredat ve de okulda seçilen ama aktif olarak kullanılmayan ders kitabından faydalanılmıştır. Bu portfolyo için ilk portfolyo olarak adlandırılabilir. Bu ilk portfolyonun içerisindeki kazanımlar ya da tanımlayıcılar belirlendikten sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan bu ilk portfolyoda 16 tane kazanım mevcuttur. Bunlar da konuşma-sözlü anlatım ve konuşma-karşılıklı konuşma olarak iki kısımda incelenmektedir. Hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmıştır.

Portfolyo kullanımının İngilizce hedef kelimelerin kazanımına yönelik MEB'in 2016 yılında özel öğretimler için hazırladığı müfredat ve CEFR çıktıları esas alınarak portfolyodaki hedef kelimeler üzerinde durulmuştur. Ayrıca MEB'in Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.01.2012 tarihli Çocuklar için İngilizce Erken Dil Öğretimi Kurs Programı konulu 1 sayılı kararında da 5-6 yaş çocuklar için program amaçlarına göre de hazırlanan portfolyonun uyumlu olduğundan bahsedilebilir. Ayrıca yine MEB'in Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının

22.06.2016 tarihli Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı konulu 37 sayılı kararında da 5-6 yaş çocuklar için de portfolyo ile uyumlu olduğu ve bu karar da ayrıca portfolyo kullanımını desteklemektedir. Yukarıda belirtilenler aşağıda listeler halinde verilmiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.01.2012 tarihli Çocuklar için İngilizce Erken Dil Öğretimi Kurs Programının amaçları aşağıdaki gibidir.

Bu program ile çocuklar

1. Kendilerinin İngilizce tanıtılabilmeleri
2. Başkaları ile tanışırken kullanılan yapıları kullanmaları
3. İngilizce verilen basit komutları yerine getirebilmeleri
4. Hayvanlar, meyveler, sebzeler, eşyalar ile ilgili İngilizce sözcük bilgisine sahip olmaları
5. Basit sorulara uygun yanıt verebilmeleri beklenmektedir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 26.06.2016 tarihli Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı kararı 5-6 yaş çocuklar için Çocuklar için İngilizce Erken Dil Öğretimi programı amaçları aşağıdaki gibidir.

Bu program ile çocuklar

1. Aile ve kendilerini tanıtmak ile ilgili kavram ve kelimeleri
2. Sayılar ile ilgili kavram ve kelimeleri
3. Renkler ile ilgili kavram ve kelimeleri
4. Şekiller ile ilgili kavram ve kelimeleri
5. Bedenin kısımları ile ilgili kavram ve kelimeleri
6. Meyveler ve sebzeler ile ilgili kavram ve kelimeleri
7. Mevsimler ve kıyafetler ilgili kavram ve kelimeleri
8. Hayvanlar ile ilgili kavram ve kelimeleri
9. Araçlar ile ilgili kavram ve kelimeleri
10. Hisler ile ilgili kavram ve kelimeleri öğrenmeleri ve kullanmaları beklenmektedir.

Öğretilen kelimeler ve bunların seviyeleri hem MEB hem de CEFR çıktılarına uygun olarak hazırlanmıştır. CEFR'a göre başlangıç seviyesidir. MEB ise okul öncesi İngilizce eğitimi seviyelerini belirlerken kendi içerisinde 2016 Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı dahilinde 3 seviye bölmüştür. İlk bölüm 36-48 ay, ikinci bölüm 48-60 ay ve son bölüm ise 60-72 ay aralığındaki çocuklar için tasarlanmış bölümden oluşmaktadır. Bu müfredat, 1739 sayılı Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ile birlikte Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda özel okul öncesi okullar için hazırlanmıştır. Tablo 4'te MEB Hedef Kelimelerin Seviyeleri ve CEFR Seviyeleri Uyumunu sunulmuştur.

Tablo 4

MEB Hedef Kelimelerin Seviyeleri ve CEFR Seviyeleri Uyumunu

Konu	Hedef Kelimeler MEB	İngilizce Seviyesi - MEB	İngilizce Seviyesi - CEFR
Sayılar	One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.....	3. Seviye (60-72 Ay)	A1
Meyveler ve sebzeler	Banana, apple, pear, orange, potato, watermelon, lemon, cucumber, carrot, mushroom....	3. Seviye (60-72 Ay)	A1
Renkler	Red, blue, green, yellow, pink, purple, orange, Brown, black, White, grey.....	3. Seviye (60-72 Ay)	A1
Hayvanlar	Horse, monkey, bird, chicken, penguin, elephant, cow, horse, lion, tiger....	3. Seviye (60-72 Ay)	A1
Kendini tanıma	My name is...., I am 5 years old, What is your name?, How old are you?, How are you?	3. Seviye (60-72 Ay)	A1
Kendi ile ilgili sevdiği şeyleri belirtme	I like fruits, I like banana, I like blue cars, I am happy	3. Seviye (60-72 Ay)	A1

Portfolyonun geliştirilmesinde yabancı dil eğitiminde ve okul öncesi eğitiminde uzman kişilerin görüşleri alındıktan sonra buradaki kazanımlar için kullanılan dil “yapabilirimden” yerine “yapabilir” olarak kullanılmıştır. Örnek olarak, 1’den 10’a kadar sayabilirim yerine 1’den 10’a kadar sayabilir olarak belirlenmiştir. İngilizcelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Daha sonra birçok portfolyoda olduğu gibi 3’lü likert tipi kullanılmıştır. Böylece buradaki kazanımlar bir sonraki halini almıştır. Son halleri ile ve yapılan düzeltmeler ile tekrar uzman görüşü alınmıştır.

Tekrar uzman görüşleri alındıktan sonra Türkçe kısmı için 3'lü likert tipinde “genellikle” ifadesi yerine “genellikle yapabilirim”, “bazen” ifadesi yerine “bazen yapabilirim” ve son olarak da “hiçbir zaman” yerine de “hiçbir zaman yapamam” ifadesi kullanılarak portfolyonun bu aşamasındaki son haline ulaşılmıştır. Yine İngilizce kısımlar için herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Likert tipinde kullanılan ifadeler uygun görülmüştür.

Bu son hallerini aldıktan sonra örnek bir uygulama yapılmış ve hazırlanan örnek portfolyonun kullanılabilirliğine bakılmıştır. Bunun için de hedeflenen okulda ön bir çalışma niteliğinde ön test uygulaması yapılmış ve hazırlanan örnek portfolyodaki uygulama esnasında çıkabilecek eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Önce Türkçe daha da sonra da hedef dil olan İngilizce kullanılarak uygulama yapılmıştır. Buradaki portfolyoda ve diğerlerinde de olmak üzere, uygulama esnasında ihtiyaç olarak görülen bazı notlar alınmıştır. Buradaki notlar ile portfolyonun herkes tarafından rahatlıkla uygulanabilmesi için başka portfolyolarda bulunmayan rubrik hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buradaki dereceli ölçme aracından faydalanarak hazırlanan portfolyonun daha fazla genelleştirilebilir olması hedeflenmiştir.

Okul öncesindeki çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çekebilmek ve dersleri daha renkli kılabilmek için portfolyo, uluslararası bazdaki örnekleri gibi dizayn edilmiştir.

İlk portfolyo taslak niteliğinde olduğundan süreç içerisinde nasıl bir etki yapacağını anlamak için ön bir çalışma olarak çocuklara yönelik uygulaması yapılmıştır. Portfolyonun renkli ve resimli hali ile tekrar bir uygulama yapılmış ve içeriğinin 8 haftalık eğitim için çok dolu olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çocukların dikkat süreleri de ele alındığında bu içeriğin uzman görüşleri sonunda kısaltılmasına karar verilmiştir. Burada yaşana zorluklar ölçme süresinin çocuklar için uzun olması ve dikkat sürelerinin de yaş grubuna uygun eylemler sergilediğinden kısa olması sebebiyle 16 tane kazanımın fazla olduğu düşüncesi hakim olmuştur.

Bu yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında uygulama esnasında her bir bölümdeki kısımların çok olduğu ve dikkat sürelerine uygun olmadığı anlaşıldığından uygulanan programa paralel olarak uzman görüşü alınarak her dil için 4 kazanıma indirgenmiştir. 0-6 yaş grubundaki çocuklardan

60-72 aylık çocukların bedensel gelişimleri temel alınarak tekrar dizayn edilen portfolyoda bu yaştaki çocukların artık bebeklikten çıktığı ve kendi kendilerine hareket edebildikleri, sorular sordukları, seçim yapabildikleri, kendisi hakkında çeşitli bilgiler verebildikleri görülmektedir. Fırsat buldukça hareket etmek için can attıkları ve dikkat sürelerini de buna göre ayarlamak gerektiği ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Güleryüz, 1994; Canay, 2004). Altı yaş itibari ile beden kontrolü artan çocuklar pek çok davranışı rahatça yapabilirler. Enerji bakımında sınırsız olarak adlandırılacak yaşta olduklarından yerlerinde durmaları zorlaşır (Aral ve diğ., 2000). Beş yaşının sonlarında bulunan çocuk grubundakiler 2000 kadar kelimeyi kullanabilirler ve bu da kültürel farklılıklardan dolayı değişkenlik gösterebilir. Altı yaşında ise dil kullanımları oldukça gelişmiştir ve yaklaşık 8000 ile 14000 arasında kelime hazinesine sahiptirler (Çiçek, 2002, Sroufe, Cooper ve DeHart 1996). Bunlardan dolayı portfolyonun düzenlenmesinde yer alan ve seçilen hedefler ve de kelimeler bu yaş grubunun özelliklerine göre yeniden belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen ve geliştirilen rubrik ve sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesinden yararlanmak suretiyle portfolyo son halini almıştır. Nihai haline ulaşan portfolyoda kazanımlar dörder adet olarak bulunmaktadır. Çocukların okuma yazma bilmemesinden kaynaklı olarak öğretmen merkezli bir portfolyo olması tercih edilmiştir. Buradaki portfolyoda yer alan kazanımlar sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak iki beceriden oluşmaktadır. Bu becerileri ölçmek için hazırlanan rubrik ve sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi aracılığıyla portfolyo 5'li likert tipine uygun olacak şekilde hazırlanmış, kazanımlar tekrar gözden geçirilmiş ve eğitime başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından çevirisi yapılan, uyarlanan ve uygulanan portfolyonun tercih edilmesinde okul öncesi dönem için hazırlanmış olması başlıca sebeptir. Ayrıca sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi ile de örtüşmektedir. Tablo 6'da uygulanan rubrik ve içerikleri sunulmuştur.

Tablo 5

Sözlü Aktiviteler İçin Değerlendirme Kriterleri – Konuşma Değerlendirme Rubriği

Puanlar	5	4	3	2	1
Değerlendirme Kriterleri					
Çeşitlilik /Alan	Konuşmaya çalışmaz ya da konuşması anlaşılmalıdır.	Sadece tek kelimeler kullanabilir ve bazen hatalı şekilde kullanabilir	Anlaşılabilir olmasına rağmen birkaç hata ile konuşabilir	Doğru dili ve yapıları kullanarak doğru veya az hata ile konuşabilir	Kayda değer hata olmadan uygun kelime ve yapıları kullanarak konuşabilir
Doğruluk	Konuşmak için uğraşmaz ya da konuşması anlaşılmalıdır. Çok sık hatalar yapar.	Kelimeleri yazıldığı gibi okur ve temel cümle yapılarını kullanır. Sıklıkla hata yapar.	Doğru sesletimi kullanmaya çalışır ama pek çok hata yapar	Derslerde öğrendiği sesletimi kullanır ve bazı dil bilgisel hatalar yapar.	Derste öğrendiği dilbilgisi çerçevesinde, telaffuzu çok iyi şekilde kullanabilir ve doğal bir şekilde kullanır.
Aktıcılık	Çok duraksayarak konuşur ve öğretmen yardımıyla yapabilir.	Derslerde öğrendiği kelime ve yapıları sınırlı şekilde ve duraksayarak kullanır	Derslerde gördüğü kelimeleri ve yapıları çok sayıda tekrara kaçarak ve duraksayarak kullanır	Gördüğü kelimeleri ve yapıları kendini bazen düzelterek kullanma eğilimindedir	Gösterilen kelimeleri ve yapıları akıcı bir şekilde kullanır
Etkileşim	Dilsel stratejiler olsa bile iletişime geçemez	İletişime geçmek için dilsel olmayan becerilere güvenir ve tekrara ihtiyaç duyar.	Dilsel becerilerden daha çok dilsel olmayan becerileri konuşurken kullanır. Sınırlı konuşur.	Kendine güvenir ve dilsel olmayan becerileri konuşurken kullanır ve fazla tekrara kaçmaz.	Mimik ve yüz ifadelerini söylediklerini desteklemek için kullanır. Nadiren tekrara kaçmaz ya da kendi kendini düzelter.
Tutarlılık/Tutum	Öğrenmek ve kendini geliştirmek için hiç çaba göstermez ya da ilgi göstermez.	Sadece geçer bir sonuç için çaba ve ilgi gösterir. Konuşmalarında anadilden yardım alır. Az da olsa bağlaç kullanır.	İlgi gösterir ve konuştuklarını çoğunlukla düzgün bir sıra içerisinde söylemeye çalışır.	İyi sonuç için çaba ve ilgi gösterir. Gerekli kelimeleri yerinde kullanmaya çalışarak tutarlılık gösterir.	Daha fazla öğrenmek ve için büyük çaba sarf eder. Bağlaçları düzgün kullanabilir ve tutarlılık sergiler

Kaynak: Outeiral, 2014 s.62 ve 67'den alınmış, çevrilmiş ve uyarlanmıştır.

Portfolyonun geliştirilmesi süresince tasarımına Avrupa Dil Konseyi tarafından hazırlanan portfolyo için kullanılan beceriler kısmından yararlanılmıştır. Bu becerilerin hepsi alınmamış sadece ilgili seviyesinden yararlanılmıştır. Hazırlanan portfolyoyu performansa dayalı bir şekilde değerlendirmek için de aşağıdaki bildirişimsel değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bildirişimsel dil ölçeği bildirişimsel etkinlik kategorilerini göz önüne alarak bir profil oluşturmaktansa, bu etkinliklerden oluşan bir performansı, bildirişimsel dil yeterlik boyutları temel alınarak değerlendirmek amacındadır.

Bu çizelge ile CEFR yapısına ve telaffuz kullanımı ve öğretimi ile ilgili son gelişmelere dayanarak ölçekleri bilgilendiren açık kategorileri belirlemek esas alınmıştır. Bu çizelge sesletim yeterliliğın içsel ilerlemesi ile dil yeterliliğindeki ilerlemeyle olan hassas ilişkisi hakkında yorum yapmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem fonolojik yeterliliklerinin anlık görüntüsüne sahip olmalarını hem de iyileştirme alanlarını belirlemelerini sağlamak için hem genel bir ölçek hem de özel olanları sağlama çabası göstermektedir. Tablodaki düzen sözlü performansı değerlendirmek içindir. Dil kullanımının çeşitli nitelikteki öğeleri üzerinde yoğunlaşır. Sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Sözlü Bildirişimi Değerlendirme Çizelgesi

A1 Seviyesi Sözlü Performans Değerlendirme Kriterleri	
Çeşitlilik/Alan	Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyimine sahiptir.
Doğruluk	Ezberlenmiş bir dağarcık içindeki birkaç basit dil bilgisel yapıya ve örnek tümcelere sadece sınırlı derecede hâkim olduğunu gösterir.
Akıcılık	Çok kısa, bağlantısız, çoğunlukla önceden hazırlanmış anlatımları kullanabilir; anlatımları aramak, az bilinen sözcükleri söylemek ya da anlam sorunlarını kaldırmak için birçok araya gereksinim duyar.
Etkileşim	Kişiye yönelik sorular sorabilir ve benzer soruları yanıtlayabilir. Basit biçimde anlaşılabilir, ancak iletişim tamamen konuşulanın yavaş tekrarlanmasına, farklı tanımlanmasına ya da düzeltilmesine bağlıdır.
Tutarlılık	Sözcükleri ve sözcük kümelerini ve ya da <i>sonra</i> gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.

Kaynak: Avrupa Konseyi, 2001 - *Tüm CEFR ölçeklerine yapısal genel bakış* s. 7’den alınmıştır.

Yabancı dil portfolyosu ve rubrik hazırlandıktan sonra etkinlikler uygulanmaya başlanmıştır. Etkinliklerin uygulanması 8 hafta sürmüştür.

1. haftada *What is your name?* konu başlığında tanışma ve kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir becerisini kazandırmak hedeflenmiştir. Yaş

grubuna uygun süreler içerisinde etkinlik parmak kukla, video, şarkı ve posterler aracılığıyla hedef konu kazanımlarına yönelik hedef dilde gerçekleşmiştir. Soruların ve cevapların İngilizce olması üzerinde durulmuş ve yabancı dilde maruz bırakma amaçlanmıştır. Etkinlik, Cimcime parmak kuklasına, kendinize “ What is your name?” sordurtunuz ve “My name is Mehmet” şeklinde cevap veriniz. Parmak kuklaya aynı soruyu öğrencilere de sordurtunuz ve öğrencilerin “ My name is Ahmet/Ayşe” şeklinde cevap vermelerini sağlayınız yönergeleri doğrultusunda gerçekleşmiştir. Etkinlik yapılırken çocuklara daha sonra sınıf arkadaşlarına aynı soruyu sormalarını sağlayınız. İlgili videoyu açınız ve dinletiniz. İkinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız. “What is your name? “ kısmından sonra kendi isimlerini söylemelerini sağlayınız yönergeleri ile hedef dilde pekiştirme sağlanmaya çalışılmıştır.

2. haftada *How are you today?* konu başlığında nasılsın sorusu sorulduğunda kendisini tanıtmayı becerisini kazandırmak hedeflenmiştir. Yaş grubunun dikkat süreleri gözetilerek etkinlik parmak kukla, poster, kelime kartları, videolar-şarkı gibi görsel işitsel materyal yardımı ile yabancı dil olarak İngilizcede konuşma hedefli olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik, parmak kuklasını sınıfa getiriniz. Hep beraber kuklaya bir isim bulunuz. Çocuklarla belirtilen karşılıklı konuşmayı gerçekleştiriniz şeklinde yapılmıştır. Etkinlik yapılırken, posteri tahtaya ya da herkesin görebileceği bir yere asınız. “Look at the poster.” Yönergesi (instruction) ile çocuklardan postere bakmalarını isteyiniz. Posterdeki karakterlerin happy – sad – hungry – thirsty – sleepy – great kelimelerini anladıklarından emin olunuz. İlgili şarkıyı dinletiniz ve ikinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız şeklinde İngilizcede pekiştirme sağlanmaya çalışılmıştır.

3. haftada *What colour is it?* konu başlığında bazı renklerin isimlerini söyleyebilir etkinliği ile renkleri söyleme kazanımının sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda kelime kartları, video-şarkı gibi materyaller kullanılmıştır. Renklerle ilgili kelime kartlarını kullanarak öğrencilerinizden tekrar etmelerini sağlayınız. “What colour is it?” oyunu: İki tane renk kelime kartını tahtaya ya da sınıf içerisinde uygun bir yere asınız ya da yapıştırınız. Örnek: “Blue”. Telaffuz ettikten sonra doğru kelime kartına ilk dokunan öğrenci oyunu kazanır. Oyun için farklı öğrenciler ve farklı renkler ile devam ediniz şekliyle yönergeler ve oyunlarla kazanımların elde edilmesi sağlanmıştır. El işi materyali tahtaya ya da sınıf

içerisinde uygun bir yere asınız. “Colour” şarkısını dinletirken posterdeki renkleri gösteriniz. Öğrencilerden de etraflarındaki renkleri şarkıyı dinlerken bulmalarını sağlayınız. “I like blue” diyerek sevdiği renklerin ismini söylemesini sağlayınız yönergeleri ile de yabancı dilde pekiştirme sağlanmaya çalışılmıştır.

4. ve 5. haftada konular birbiri ile ilgili olduğu için *How many books are there?* ve *How old are you?* konuları birden ona kadar sayabilir ve yaş sorulduğunda cevap verebilir kazanımlarının üzerinde durulmuştur. Bu yüzden de bu kısımda ortak bir şekilde anlatılmaktadır. Yine yaş grubuna uygun süreler içerisinde kelime kartları, video-şarkı, sınıf içindeki oyuncaklar, parmak kukla gibi materyaller vasıtasıyla yabancı dil olarak İngilizce konuşma hedefli olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 1’den 10’a kadar olan sayı kelime kartlarını tahtaya sırayla asınız. One – two – three diyerek ve sayıları göstererek sayma eylemini gerçekleştiriniz. Sonra sınıftaki materyalleri göstererek “How many toys are there?” gibi sorular sorarak sayıları söylemesini isteyiniz yönergeleri ile çocukların hedef dile maruz bırakılması sağlanmıştır. Ayrıca daha sonra sayılarla ilgili video-şarkıyı izletiniz. Beraber izledikten sonra şarkıya eşlik etmelerini ve yönergeleri takip etmelerini sağlayınız yönergeleri takip edilmiştir. Akabinde parmak kuklayı alarak parmak kuklaya “How old are you?” sorusunu sorunuz ve kaç yaşında olduğunu “I’m six” diyerek belirtiniz ve aynı soruyu parmak kuklayı kullanarak öğrencilere “How old are you?” sorusunu sorunuz. Öğrencilerden kaç yaşında olduklarını söylemelerini sağlayınız yönergeleri ile İngilizcede maruz bırakma ve pekiştirme sağlanmaya çalışılmıştır.

6. haftada *It’s a dog* konusu ile bazı hayvanları isimlendirebilir kazanımı üzerinde durulmuştur. Etkinlik için hazırlanan kelime kartları, videolar ve şarkılar yaş grubuna uygun süreler içerisinde kullanılmıştır. Pekiştirme için “Dog, cat, bird, snake, rabbit, fish” kelimelerini kelime kartlarını kullanarak öğretiniz yönergeleri izlenmiştir. Sonra What is this? sorusunu sorarak öğrencilerinizden It’s a dog/It’s a cat şeklinde cevap vermelerini sağlayınız yönergeleri ile İngilizce konuşma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Pekiştirme için tekrarlar yapılarak tüm çocukların etkinliğe katılımı sağlanmıştır.

7. haftada *It’s yummy to my tummy!* konusu ile bazı meyvelerin isimlerini söyleyebilir ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir kazanımları üzerinde durulmuştur. “Apple, banana, orange, strawberry, grape,

watermellon” kelimelerini kelime kartlarınızı kullanarak öğretiniz. “These are fruits” deyiniz. Kelime kartlarını tahtaya asınız ve “Show me the apples” yönergesi ile öğrencilerinizden belirttiğiniz meyveleri göstermelerini isteyiniz. “I like apples” diyerek sevdiği meyvelerin ismini söylemesini sağlayınız yönergeleri ile yabancı dilde konuşma etkinliği gerçekleştirebilirsiniz. I like apples video-şarkısını dinletiniz/izletiniz ve çocuklardan ikinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız yönergeleri ile etkinlikte geçen kelimeler ve kelimelerin telaffuzunun pekiştirmeleri sağlanmıştır.

8. haftada ise tüm konuları içeren etkinlikler tekrar edilmiştir. Böylelikle hem sözlü anlatım hem de karşılıklı konuşma becerilerinin kazanımı konusunda kalıcılık sağlaması hususunda maruz bırakma ve yabancı dilde konuşma üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada okul öncesi çocuklarla çalışıldığı için ve bu çocuklar okuma yazma bilmedikleri için okuma ve yazma çalışmaları yerine dinleme ve konuşma çalışmaları yapılarak pratik yapma imkânı sunulmuştur. Konuşma becerilerinin erken yaşta kazanımlarının sağlanması hususunda hazırlanan portfolyonun ya da diğer adıyla gelişim dosyasının içine eklenen etkinlikler ile her seferde tek bir öğretimin yapılacağı vurgulanmıştır. Ama birbiri ile ilişkili konular için etkinlikler birbirini takip eden haftalarda yapılabilir. Tek bir eğitimin gerçekleştirilmesi öğrenme konusunda bilinçli bir eğitim sunma kaygısından kaynaklanmaktadır. Bu eğitimde yer alan etkinlikler de kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar hemen düzeltilmemiş bunun yerine oyun, video ve diğer görsellerin sunumu sırasında kendisinin keşfetmesi sağlanmıştır. Konular kendi içerisinde kolaydan zora bilinenden bilinmeye doğru gittiğinde öğretim sırasında da herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Burada kullanılan videolar gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek konular olsa da İngilizce öğrenmenin ne kadar zevkli bir iş olduğunu göstermeyi hedefleyen videolardır. Bu durumda öğretici durumundaki kişi burada sorumluluk alarak hayatta nasıl kullanabileceğimize dair yakından uzağa ilkesine dayanarak sınıf içerisinde başlayarak sorular sormak suretiyle görülen yapıların ve kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanılacağına dair örnekler vermiştir. Planlamayı başta yapılması ve uzman görüşü alarak desteklenmesi etkinliklerin yürütülmesinde çok faydalı olmuştur. Çocukların cesaretlendirilmesi ile yabancı dil öğretimi desteklenmiştir. İsmiyle çağrılan çocukların ders katılımlarının arttığı

gözelemlenmiştir. Görsel-işitsel materyal kullanımı ile öğrenme sürecindeki kalıcılığın artırılması ve günlük hayatta İngilizcedeki kelimelerin sesletiminin nasıl olduğunu görebilmek açısından faydalıdır.

Sonuç olarak yapılan etkinliklerden sonra son test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında verilerin analizi kısmına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizinde okul öncesindeki çocuklardan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan “Portfolyo” üzerinden elde edilen verileri değerlendirmek için istatistik analiz programı kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisinin farklılığını incelemek için betimsel istatistikler (birey sayısı, aritmetik ortalama, standart sapma) hem ön test hem de son test için kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının hem anadil hem de hedef dil bakımından alt problemleriyle incelenebilmesi için her bir bölüm için yapılan ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde portfolyo uygulamasıyla elde edilen nicel verilerin çözümlenmesiyle bulunan veriler araştırmanın genel amacı doğrultusunda tablolar haline getirilerek yorumlanmış ve her bir alt probleme çözüm getirecek şekilde tek tek sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Göre Bulgular

Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, sözlü anlatım (İngilizce) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?

Elde edilen istatistik verilerine göre Konuşma-Sözlü Anlatım Ön test – Son test İngilizceye ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Konuşma - Sözlü Anlatım (Spoken Production) Ön Test – Son Test İngilizceye İlişkin Veriler

Soru	Sözlü Anlatım Ön test (İngilizce)			Sözlü Anlatım Son test (İngilizce)		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1	25	1,80	1,290	25	4,44	,650
2	25	1,48	,918	25	4,08	,996
3	25	1,52	1,045	25	4,40	,763
4	25	1,48	1,004	25	4,04	1,098

Tablo 7 incelendiğinde, Sözlü Anlatım (İngilizce) boyutunda hedef dil olan İngilizce kazanımlar açısından *ön test* puanlarında “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 1,80$ olduğu görülmektedir. “Bazı meyveleri ve sebzeleri isimlendirebilir” – I can name some fruits and vegetables” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında $\bar{X} = 1,48$ olduğu ve “Bazı renklerin isimlendirebilir – I can name some colours” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 1,52$ olduğu görülmektedir. “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” 4. ve sözlü anlatım *ön test* son sorusuna yönelik cevaplarda ise $\bar{X} = 1,48$ olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde, Sözlü Anlatım (İngilizce) boyutu ele alındığında *son test* puanlarında “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,44$ olduğu görülmektedir. “Bazı meyvelerin ismini söyleyebilir – I can name some fruits and vegetables” 2. sorusuna bakıldığında $\bar{X} = 4,08$ olduğu görülmektedir. “Bazı renklerin ismini söyleyebilir – I can name some colours” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,40$ olduğu görülmektedir. “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” 4. sorusuna bakıldığında $\bar{X} = 4,04$ olduğu görülmektedir.

Yabancı dil portfolyosunun konuşma becerilerine ilişkin Sözlü Anlatım (İngilizce) 4 adet kazanımının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Konuşma – Sözlü Anlatım (İngilizce) Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test - Ön test	N	xsıra	Σ sıra	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	25	13,00	325,00	-4,381	,000
Eşit	0	-	-		

Sözlü Anlatım - İngilizce kısmından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda, çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,381$; $p<,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Sözlü Anlatım (İngilizce) Ön Test – Son Test İngilizce düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Göre Bulgular

Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, sözlü anlatım (Türkçe) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?

Elde edilen istatistik verilerine göre Konuşma-Sözlü Anlatım Ön test – Son test Türkçeye ilişkin veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Konuşma – Sözlü Anlatım Ön Test – Son Test Türkçeye İlişkin Veriler

Soru	Sözlü Anlatım Öntest (Türkçe)			Sözlü Anlatım Sontest (Türkçe)		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1	25	4,68	,748	25	4,96	,200
2	25	4,44	,820	25	4,96	,200
3	25	4,68	,627	25	4,96	,200
4	25	4,28	1,17	25	4,96	,200

Tablo 9 incelendiğinde, Konuşma - Sözlü Anlatım boyutunda anadilde sorulan sorulara hedef dil olan İngilizce ile cevap vermeye yönelik kazanımlar açısından *ön test* puanlarında “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,68$ olduğu görülmektedir. “Bazı meyveleri ve sebzeleri isimlendirebilir– I can name some fruits and vegetables” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında $\bar{X} = 4,44$ olduğu ve “Bazı renkleri isimlendirebilir – I can name some colours” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,68$ olduğu görülmektedir. “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” 4. ve sözlü anlatım ön test son sorusuna yönelik cevaplarda ise $\bar{X} = 4,28$ olduğu görülmektedir.

Tablo 9 tekrar incelendiğinde, Konuşma Sözlü Anlatım Türkçe boyutu ele alındığında *son test* puanlarında “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,96$ olduğu görülmektedir. “Bazı meyveleri ve sebzeleri isimlendirebilir– I can name some fruits and vegetables” 2. sorusuna bakıldığında $\bar{X} = 4,96$ olduğu görülmektedir. “Bazı renklerin isimlendirebilir – I can name some colours” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,96$ olduğu görülmektedir. “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” 4. Sorusuna bakıldığında $\bar{X} = 4,96$ olduğu görülmektedir.

Yabancı dil portfolyosunun konuşma becerilerine ilişkin Sözlü Anlatım (Türkçe) 4 adet kazanımının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi verileri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Konuşma - Sözlü Anlatım Türkçe Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test - Ön test	N	xsıra	Σ sıra	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,950	,003
Eşit	14	-	-		

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Konuşma Sözlü Anlatım Türkçe’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-2,950$; $p<,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Konuşma - Sözlü Anlatım Türkçe düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular

Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, karşılıklı konuşma (İngilizce) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?

Yapılan istatistik verilerine Karşılıklı Konuşma Ön test – Son test İngilizceye ilişkin veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Karşılıklı Konuşma Ön Test – Son Test İngilizceye İlişkin Veriler

Soru	Karşılıklı Konuşma Ön test (İngilizce)			Karşılıklı Konuşma Son test (İngilizce)		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1	25	1,96	1,457	25	4,40	,577
2	25	4,36	,907	25	4,96	,200
3	25	2,36	1,439	25	4,40	,763
4	25	1,40	,912	25	4,00	,707

Tablo 11 incelendiğinde, Karşılıklı Konuşma İngilizce boyutunda hedef dil İngilizcedeki kazanımlar açısından *ön test* puanlarında “Nasılsın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 1,96$ olduğu görülmektedir. “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce

myself” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında $\bar{X} = 4,36$ olduğu görülmektedir. “Yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir – I can say how old I am when asked how old I am” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 2,36$ olduğu görülmektedir. “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colours and fruits” 4. ve son sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise $\bar{X} = 1,40$ olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, Karşılıklı Konuşma İngilizce boyutunda ele alındığında hedef dil İngilizcedeki kazanımlar açısından *son test* puanlarında “Nasıl sın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,40$ olduğu görülmektedir. “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce myself” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında $\bar{X} = 4,96$ olduğu görülmektedir. “Yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir – I can say how old I am when asked how old I am” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = \bar{X} = 4,40$ olduğu görülmektedir. “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colours and fruits” 4. ve son sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise $\bar{X} = \bar{X} = 4,00$ olduğu görülmektedir.

Yabancı dil portfolyosunun konuşma becerilerine ilişkin Karşılıklı Konuşma (İngilizce) 4 adet kazanımının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi verileri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Karşılıklı konuşma İngilizce Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test - Ön test	N	xsıra	Σ sıra	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00	-4,291	,000
Eşit	1	-	-		

Tablo 12 incelendiğinde, Karşılıklı Konuşma İngilizce kısmından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda çocukların ön test puanları

ile son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -4,291$; $p < ,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Karşılıklı Konuşma İngilizce Ön Test- Son Test düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme Göre Bulgular

Portfolyo kullanımının okul öncesindeki çocukların yabancı dil konuşma becerileri üzerinde, karşılıklı konuşma (Türkçe) becerileri bölümlerinde etkisi var mıdır?

Yapılan istatistik verilerine Karşılıklı Konuşma Ön test –Son test Türkçeye ilişkin veriler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Karşılıklı Konuşma Ön Test – Son Test Türkçeye İlişkin Veriler

Soru	Karşılıklı Konuşma Ön test (Türkçe)			Karşılıklı Konuşma Son test (Türkçe)		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1	25	4,16	1,434	25	4,84	,374
2	25	4,84	,374	25	5,00	,000
3	25	4,28	1,242	25	4,76	,435
4	25	3,80	1,154	25	4,84	,472

Tablo 13 incelendiğinde, Karşılıklı Konuşma Türkçe boyutunda anadilde sorulan sorulara hedef dil olan İngilizce ile cevap vermeye yönelik kazanımlar açısından *öntest* puanlarında “Nasılsın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,16$ olduğu görülmektedir. “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce myself” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında ($\bar{X} = 4,84$) olduğu görülmektedir. “Yaşı sorulduğunda yaşımı söyleyebilir – I can say how old I am when asked to how old I am” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında $\bar{X} = 4,28$ olduğu görülmektedir. “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colours and fruits” 4. ve son sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise ($\bar{X} = 3,80$) olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 13 incelendiğinde, Karşılıklı Konuşma Türkçe boyutunda ele alındığında hedef dil İngilizcedeki kazanımlar açısından *son test* puanlarında “Nasılsın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am” 1. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında ($\bar{X} = 4,84$) olduğu

görülmektedir. “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce myself” 2. sorusuna yönelik verilen cevaplara bakıldığında ($\bar{X} = 5,00$) olduğu görülmektedir. “Yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir – I can say how old I am when asked to how old I am” 3. sorusuna yönelik verilen cevaplar ele alındığında ($\bar{X} = 4,76$) olduğu görülmektedir. “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colors and fruits” 4. sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise ($\bar{X} = 4,84$) olduğu görülmektedir.

Yabancı dil portfolyosunun konuşma becerilerine ilişkin Karşılıklı Konuşma (Türkçe) 4 adet kazanımının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi verileri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Karşılıklı Konuşma Türkçe Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test - Ön test	N	xsıra	Σ sıra	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00	-3,417	,001
Eşit	10	-	-		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, Karşılıklı Konuşmada anadil aracılığıyla sorulan İngilizce sorulardan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-3,417$; $p<,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Konuşma - Karşılıklı Konuşma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları dikkate alındığında, okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisinin olduğu ve hem yabancı hem de anadilde anlamlı bir artış olduğu söylenebilir. Çocukların yabancı dil konuşma becerilerinde başarılarının artmasında portfolyonun rolü yabancı dil eğitiminde farkındalık yaratması, çocukların hedef takibi yapabilmesi, içerik seçme ve materyal geliştirmesi, kendilerini yansıtmaları ve öz değerlendirmeleridir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların yabancı dil konuşma becerilerine portfolyo kullanımının etkisini inceleyen bu araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan çocukların yabancı dilde konuşmaya yönelik portfolyo kullanımıyla *Sözlü Anlatım-İngilizce* kısımları incelenmiştir. Buna göre “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10”, “Bazı meyvelerin ismini söyleyebilir – I can name some fruits and vegetables”, “Bazı renklerin ismini söyleyebilir – I can name some colours” ve “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” kazanımlarında ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Sözlü Anlatım İngilizce olarak soruların sorulmasıyla İngilizce düzeylerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan çocukların yabancı dilde konuşmaya yönelik portfolyo kullanımıyla *Sözlü Anlatım-Türkçe* kısımları incelenmiştir. Buna göre “1’den 10’a kadar sayabilir – I can count from 1 to 10”, “Bazı meyvelerin ismini söyleyebilir – I can name some fruits and vegetables”, “Bazı renklerin ismini söyleyebilir – I can name some colours” ve “Bazı hayvanları isimlendirebilir – I can name some animals” kazanımlarında ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının Sözlü Anlatım Türkçe olarak sorulan sorularda İngilizce cevap vererek İngilizce düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Karşılıklı konuşma kısmındaki kazanımların hem Türkçe olarak hem de İngilizce olarak sorulmasıyla portfolyo kullanımının çocukların yabancı dilde konuşmalarına olumlu etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Elden edilen sonuçlar ışığında çocuklarda İngilizce olarak sorulan kazanımlarda portfolyo Türkçe sorulan kazanımlara nazaran daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan çocukların yabancı dilde konuşmaya yönelik portfolyo kullanımıyla *Karşılıklı Konuşma-İngilizce* kısımları incelenmiştir. Buna göre “Nasıl-sın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am”, “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce myself”, “Yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir – I can say how old I am when asked how old I am” ve “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colors and fruits” kazanımlarında ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının *Karşılıklı Konuşma* kazanımlarında İngilizce olarak soruların sorulmasıyla İngilizce düzeylerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Dördüncü alt probleme ilişkin olarak araştırmaya katılan çocukların yabancı dilde konuşmaya yönelik portfolyo kullanımıyla *Karşılıklı Konuşma-Türkçe* kısımları incelenmiştir. Buna göre “Nasıl-sın sorusu sorulduğunda cevap verebilir – I can say when asked how I am”, “Kendisini tanıtmayı istendiğinde ismini söyleyebilir – I can say my name when asked to introduce myself”, “Yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir – I can say how old I am when asked to how old I am” ve “Renkler ve meyveler gibi sevdiği şeyler sorulduğunda cevaplayabilir – I can answer when asked what I like, such as colors and fruits” kazanımlarında ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Yani yapılan çalışma sonucunda çocuklarının *Karşılıklı Konuşma* kazanımlarının Türkçe olarak sorulmasıyla İngilizce düzeylerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Karşılıklı konuşma kısmındaki kazanımların hem Türkçe olarak hem de İngilizce olarak sorulmasıyla portfolyo kullanımının çocukların yabancı dilde konuşmalarına olumlu etkisinin olduğu elde edilmiştir. Elden edilen sonuçlar ışığında çocuklarda İngilizce olarak sorulan kazanımlarda portfolyo Türkçe sorulan kazanımlara nazaran daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Alt probleme ilişkin kazanımların hem Türkçe olarak hem de İngilizce olarak sorulmasıyla portfolyo kullanımının çocukların yabancı dilde konuşmalarına olumlu etkisinin olduğu elde edilmiştir. Elden edilen sonuçlar ışığında çocuklarda İngilizce olarak sorulan kazanımlarda portfolyonun Türkçe sorulan kazanımlara nazaran daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda çocuklarının Sözlü Anlatım Ön Test- Son Test düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Benzer sonuçlar incelendiğinde, Efthymiou (2012) ilköğretimde yabancı dil olarak İngilizcede konuşma becerilerinde portfolyo kullanımına ilişkin yaptığı araştırmada portfolyo kullanımının çocukların dil kazanımlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil öğretiminde portfolyo kullanımı ile çocukların yabancı dil düzeylerinde ilerleme kaydedilmiştir. Benzer sonuçlar incelendiğinde, Erdoğan (2006) yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarının etkisine ilişkin yaptığı çalışmada da standart değerlendirmenin öğrenci gelişimini, öğrencinin neyi bildiğinin yanı sıra neyi yapabildiğini ölçmede yetersiz kaldığını ve alternatif bir değerlendirme olarak portfolyonun öğrencilerin portfolyo çalışmasından memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenmeye yönelik olum tutum sergiledikleri sonucunu elde etmiştir.

Yabancı dilde portfolyoya dayalı eğitimde çocukların yabancı dilde başarılarının arttığı kaydedilmiştir. Benzer sonuçlar incelendiğinde, Göksu (2011) Avrupa dil portfolyosunun okuma becerilerine karşı başarı ve tutumun etkisine ilişkin yaptığı çalışmada da portfolyo ile çalışan öğrencilerin başarılarını artırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil öğretiminde portfolyo kullanımında çocukların başarı düzeylerinde cinsiyet açısından ele alınmamıştır. Benzer sonuçlar incelendiğinde, Kani (2011), İngilizce öğretmeni adaylarının Avrupa dil portföyü ve Avrupa ortak çerçeve metninde tanımlanan yeterlilikleriyle ilgili algıları üzerine örnek bir olay incelemesi çalışmasında da cinsiyet değişkeniyle ilgili olarak bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Gömleksiz ve Özkaya (2012) yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşlerine dayalı çalışmasında da araştırmanın verilerini elde ederken Avrupa Ortak Diller Çerçeve programı ışığında elde etmiştir. Buna göre bireylerin cinsiyet türüne göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Yapılan çalışmada portfolyo kullanımının önemi ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmalar incelendiğinde Gömleksiz ve Elaldı (2011) yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmasında yapılandırmacı bir yabancı dil dersinin amaçları arasında öğrencilerin temel dil bilgi ve becerilerini Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine göre ileri düzeylere taşımak olduğunu belirtmişlerdir.

Portfolyo kullanarak çocukların yabancı dillerini değerlendirmek mümkündür. Fakat öğretmen merkezli olarak kullanılması için öğretmenlere de eğitimin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar incelendiğinde, Hasselgreen (2005) çocukların yabancı dilini değerlendirmek isimli çalışmasında çocukların yabancı dilini değerlendirecek kişilerin donanımlı olması ve bu konuda eğitim alması sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Hasselgreen ve ark. (2004) Avrupa dili test etme ve değerlendirme ihtiyaçları isimli çalışmasında da çok acil olarak yabancı dil öğretmenleri arasında bir kurul kurularak portfolyo değerlendirme eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Portfolyo kullanımıyla öğrencilerle ve doğal olarak sınıf ile etkileşim artmıştır. Benzer sonuçlar incelendiğinde Gencer (2014) Avrupa Dil Portfolyosunun okul öncesi eğitimde çocukların sosyo-duygusal adaptasyonlarına ve benlik algılarına etkisi isimli çalışmasına ilişkin dil portfolyosu uygulanan grubun diğer gruba göre sosyo-duygusal adaptasyonlarının ve benlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dili değerlendirme diğer alanları değerlendirmekten farklıdır. Benzer çalışmalar incelendiğinde Brown ve Hudson (1998) dil değerlendirmelerinde alternatifler isimli çalışmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında alternatifler arasında değerlendirme yapmak için portfolyo kullanımının da bir alternatif olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Portfolyo kullanımı ile çocuklarda öğrenci özerkliği kapsamında kendi kendilerini değerlendirebilmelerini ileriki eğitimlerinde kolaylaştırabileceği öngörülmüştür. Bu bağlamda incelenen çalışmalara ilişkin Koyuncu (2006) Avrupa Dil Portfolyosunun öğrenme özerkliğine etkisi isimli çalışmasında da öğrencilerin ders içerisinde Avrupa Dil Portfolyosu kullanarak öğrencilerin özerklik kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Portfolyo ile kendi kendini değerlendirme öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de ihtiyacıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde Dhiorbháin (2019) Dil öğretmenleri adayları için Avrupa Dil Portfolyosunun potansiyelini ilköğretim öğretmen eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak keşfedilmesi isimli çalışmasına ilişkin öğretmenler için portfolyonun yabancı dil eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak yabancı dil öğretmen eğitiminde dönüştürücü ve entegre bir yaklaşımı teşvik etme potansiyeli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil portfolyosu ile çocukların biliş ötesi becerilerinin de gelişebileceği ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Haukås, Bjørke ve Dypedahl (2018) dil eğitimi ve öğretiminde biliş ötesi isimli çalışmasında CEFR ve dil portfolyosunun dil öğrenenlerin biliş ötesi becerilerini geliştirebileceğini ve bunu da yaparken portfolyo tutmanın bir belgelendirme işi olduğundan bahsetmesidir. Ayrıca belgelendirmenin yanı sıra pedagojik bir fonksiyona sahip olduğudur. Bunların hepsiyle beraber sistemli bir şekilde kendi dilsel belgelerini kayıt altına almayı cesaretlendirerek öğrenilen ve bilinen dilleri belgelendirmesini de kolaylaştıracağı sonucuna ulaşmıştır.

Dil portfolyosu ile sadece öğrenciler değil ayrıca portfolyonun uygulandığı okullarda da eğitim ve öğretim işlerini zenginleştirmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda Zorba ve Tosun (2011) anaokulu öğrencilerinin İngilizce derslerinin dil portfolyosu ve ek öğretim materyalleri kullanılarak zenginleştirilmesi isimli çalışmasıyla anaokullarında dil portfolyosunun yararları ve dil portfolyolarının ve öğretim gereçlerinin etkili dil öğretiminde önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil öğretiminde portfolyo geliştirmenin önemine ilişkin bir sonuca varılabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Samad, Hussin ve Sulaiman (2015) Malezya yabancı dil derslerinde İngilizce eğitimi ve öğretimi için portfolyo değerlendirme geliştirme isimli çalışmasına ilişkin standart testlerin öğrenme süreci için elverişsiz olmasından dolayı öğrenme çıktılarını geliştirmek için yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gelişen ve küreselleşen dünyada sürekli yenilenen bilgilere ayak uydurma hedeflerine bağlı kalarak yeni değerlendirme sistemleri gerektiğinden bu portfolyonun da özgün bir değerlendirme sistemine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde A. Kan (2007) portfolyo değerlendirme isimli çalışmasına ilişkin var olan değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak yeni değerlendirme sistemleri ihtiyacına yönelik bir değerlendirme yaklaşımı kapsamında portfolyoların oluşturulması sonucuna ulaşmıştır.

Hem sözlü anlatım hem de karşılıklı konuşma becerilerinde portfolyo kullanımı ile artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun doğal sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Efthymiou (2012) İngilizce konuşma becerilerinde portfolyo kullanımının çocukların yabancı dil kazanımlarına olumlu etki ettiği sonucunu bulmuştur. Yapılan bu araştırmada ise elden edilen sonuçlar ışığında çocuklarda

İngilizce olarak sorulan kazanımlarda portfolyonun Türkçe sorulan kazanımlara nazaran daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda çocuklarının Sözlü Anlatım Ön Test- Son Test düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Elaldı (2011) yapılandırmacı bir yabancı dil dersinin amaçları arasında öğrencilerin temel dil bilgi ve becerilerini Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine göre ileri düzeylere taşımak olduğunu sonucuna ulaşımlardır.

Portfolyo kullanımı sürecinde öğretmenin çocuklarla ve çocukların da kendi aralarında etkileşimi artmaktadır. Buradaki etkileşim konuşma becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Gencer (2014) dil portfolyosu uygulanan derslerin uygulanmayan derslere göre çocuklarda sosyoduygusal adaptasyonlarının ve benlik algılarının daha yüksek hale getirdiği sonucuna ulaşımlardır.

Yabancı dili değerlendirme diğer alanları değerlendirmekten farklıdır. Brown ve Hudson (1998) alternatifler değerlendirme araçları arasında portfolyo kullanımının da bir alternatif olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Portfolyo kullanımı ile çocuklarda öğrenci özerkliği kapsamında kendi kendilerini değerlendirebilmelerini ileriki eğitimlerinde kolaylaştırabileceği sonucuna bağlı olarak Koyuncu (2006) öğrencilerin ders içerisinde Avrupa Dil Portfolyosu kullanarak öğrencilerin özerklik kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Portfolyo ile kendi kendini değerlendirme öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de ihtiyacı sonucuna ulaşımlardır. Dhiorbháin (2019) öğretmenler için portfolyonun yabancı dil eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak yabancı dil öğretmen eğitiminde dönüşümcü ve entegre bir yaklaşımı teşvik etme potansiyeli olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Yabancı dil portfolyosu ile çocukların biliş ötesi becerilerinin de gelişebileceği sonucuna ulaşımlardır. Haukås, Bjørke ve Dypedahl (2018) CEFR ve dil portfolyosunun dil öğrenenlerin biliş ötesi becerilerini geliştirebileceğini ve bunu da yaparken portfolyo tutmanın bir belgelendirme işi olduğunu ayrıca pedagojik bir fonksiyona sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Dil portfolyosu ile sadece öğrenciler değil ayrıca portfolyonun uygulandığı okullarda da eğitim ve öğretim işlerini zenginleşeceği sonucuna ulaşılmıştır. Zorba ve Tosun (2011) anaokullarında dil portfolyosunun yararları ve dil portfolyolarının ve öğretim gereçlerinin etkili dil öğretiminde önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil öğretiminde portfolyo geliştirmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Samad, Hussin ve Sulaiman (2015) standart testlerin öğrenme süreci için elverişsiz olmasından dolayı öğrenme çıktılarını geliştirmek için portfolyoların yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gelişen ve küreselleşen dünyada sürekli yenilenen bilgilere ayak uydurma hedeflerine bağlı kalarak yeni değerlendirme sistemleri gerektiğinden bu portfolyonun da özgün bir değerlendirme sistemine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. A. Kan (2007) var olan değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak yeni değerlendirme sistemlerinin ihtiyacına yönelik bir değerlendirme yaklaşımı kapsamında portfolyoların oluşturulması sonucuna ulaşmıştır.

Portfolyo kullanımı ile kelime bilme farkındalığı artmış ve olumlu yönde ilerleme kaydedilmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Başekim (2015) vaka çalışması: erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin sınıflarında kelime portfolyosu uygulaması isimli yapmış olduğu çalışmada yabancı dil portfolyosunun kelime öğretimine yönelik öğrencilerin bilgisini artırdığı ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Bu araştırma okul öncesi 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan portfolyo ile yapılmıştır. Diğer yaş grupları için ayrıca portfolyo hazırlanması gerekmektedir. Uygulanan okula, yaşa göre portfolyo ve buna bağlı olarak da rubrik hazırlanması ayrıca gereklidir. Bu portfolyonun hazırlanmasında temel alınan nokta yukarıdan aşağıya doğru değil de aşağıdan yukarıya doğru yani bir yere has bir portfolyo hazırlamaktır. Bu yaklaşımın kazandırılması da diğer araştırmacılara örnek teşkil edecek niteliktedir. Bu yüzden içerisinde bulunulan sisteme, evrene ve ekosisteme göre portfolyolar hazırlanmalıdır.

Yabancı dilde konuşma becerilerinin test edilmesinde pek çok zorluktan bahsedilebilir. Bunlar arasında da konuşma becerisinin ölçülmesinde yaşanan

zorlukların olmasının öne çıkanları olarak iki zorluktan söz edilebilir. Birincisi, birbiriyle ilişkisine sahip olmayan ve kendilerini nesnel testlere dönüt vermeyen becerilerin bir araya gelmesini içerir. Bu becerileri test etme kriterlerinin ve etmenlerinin ağırlığı ile ilgili olarak sorulan sorulara şimdilik iyi cevapların olmadığı belirtilebilir. İkincisi, konuşma becerisinin puanlamasını etkileyen birçok dil özelliği vardır (Brown, 2001). Bu nedenle, öğretmen öğrencilerin performanslarına daha kısa sürede puan vermede bu özelliklere çok dikkat etmesi önerilmektedir.

Bu araştırma ile okul öncesi çocuklarının yabancı dil öğretiminde materyal okuryazarlığı kazanmaları da amaçları arasında gösterilebilir. Portfolyo okuryazarlığı için bu yaştaki çocuklar hazır olmasalar da en azından ileriki dönemler için öğretmenler farkındalık oluşturabilirler. Portfolyo okuryazarlığı ile çocuklar kendilerinin bir sonraki aşamada ne yapacaklarını bilebilirler. Kendi planlarını oluşturabilirler. Pasif bir bekleyiş yerine aktif öğrenen kişiler olabilirler. Öğretmenin rolü ise öğrenciler koçluk yapmaktır ve öğrencilerini ilgileri ve özellikleri konusunda destekleyerek bilinçli öğrenci konumuna getirebilirler. Bu sayede aktif öğrenciler ortaya çıkar (Johns 1990, Hansen 1992). Bu dayanaklardan dolayı portfolyo okuryazarlığı konusunda çalışmaların yapılarak bu konuda eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Yapılan çalışmaların çoğunda öğrenen kimselere yönelik portfolyolar hazırlanmış ya da bunların önemine değinilmiştir. Ama öğretmenler için portfolyonun yabancı dil eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak yabancı dil öğretmen eğitiminde dönüştürücü ve entegre bir yaklaşımı teşvik etme potansiyeli olduğundan yabancı dil öğretilere yönelik hali hazırdaki portfolyoların anadile çevirilmesi önerilebilir.

Portfolyo kullanımının okul öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesi bağlamında önem arz eden bir görev üstlenebileceği ve okul öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları bilgi ve becerilerini, belirlenen ölçütler ışığında değerlendirebilmesine ek olarak, öğrencinin kendisini değerlendirmesi alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir. Bu önemde ayrıca velilerin de yer alması gerektiği önerilmektedir. Böylece velilere portfolyonun kendilerine rehberlik etmesi açısından önerilmektedir.

Portfolyoların olumlu yanları bulunmasına rağmen bu yaştaki çocukların okuryazar olmamasından kaynaklı olarak rehber bir öğretmen eşliğinde takibin yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu rehber kişilerin de uygulama esnasında dikkatli davranması gerekmektedir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında dereceli puanlama anahtarının uygulama yapılacak okula ve yerlere göre tekrar tasarlanması gerekebilir. Portfolyo kullanımında farkındalık kazandırmak amacıyla rubrikten hazırlanmış ek bir değerlendirme tablosu olarak bahsedilebilir. Bu hususta az ya da hiç bilgisi olmayan kimselerce uygulanması da başka sıkıntılara yol açabilir. Bu başka sıkıntılar başlıca yanlış yorumlama ve yanlış yorumlamalardan ortaya çıkabilecek yanlış değerlendirmeler olarak bahsedilebilir. Bu konuda uygulayacak kişilere hizmet içi eğitimler vermek suretiyle böyle sıkıntıların önüne geçilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluđu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1&2), 63-88.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multi-sensory) yabancı dil öğretimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Andrade, H., & Ying D. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11
- Arter, J. A. & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment: A NCME Instructional Module. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1(1), 36-44.
- Asher, J. J. & García, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: TELC, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Aydoğan İ. ve Çilsal Z. (2007) Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler) *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(1), 179-197.
- Barnett, W. S., & Yarosz, D. J. (2007). Who goes to preschool and why does it matter?. *Preschool Policy Matters*, 15, 2-13.

- Başekim, Ö. (2015). *A case study: Vocabulary portfolio implementation in young learners classes* (Yüksek Lisans Tezi). Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?. İçinde A. Sariçoban ve H. Öz (Ed.), *1. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayı Bildirileri* (s.9-14). Ankara: Hacettepe Basımevi.
- Bekleyen, N. (Ed.). (2015). *Dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bergil, A. S. ve Sariçoban, A. (2016). Milestone in English language teacher education: how to use uuropean profiling grid in the assessment of prospective efl teachers' qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 206-220.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. (Vol. 7). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116–137.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. doi:10.1177/003172171009200119. s.82
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.) San Fransisco: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment principles and classroom practice*. New York: Pearson Education.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Burch, C. B. (1997). Creating a two-tiered portfolio rubric. *The English Journal*, 86(1), 55-58. s.55
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63
- Canay, A. (2004) *Çocuğunuz ve siz*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Canbulat, M. ve İşgören, Ç. O. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123-139.
- Christensen L. B., Johnson R. B., & Turner L. A. (2015) *Research methods design and analysis* (12th ed.). Courier/Westford: Pearson Education Limited.
- Clark, B. A. (2000). First- and second-language acquisition in early childhood. In D. Rothenberg (Ed.), *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information* (pp. 181-188). Illinois: Proceedings of the Lilian Katz Symposium, Champaign. <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/katzsym.pdf>.
- Council of Europe (2001). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. California: Sage Publications Inc.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 25-39.
- Demirel, Ö. (2004). *Elt methodology*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Dhiorbháin, A. N. (2019). Exploring the potential of the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) as a reflective tool in initial primary teacher education. *Irish Educational Studies* 38(3), 401-417.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Easley, S-H., & Mitchell K. (2003). *Portfolios matter: what, where, when, why and how to use them*. Canada: Pembroke Publishers.
- Efthymiou, G. (2012). Portfolio assessment of speaking skills in English as a foreign language in primary education. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 200-209.
- Er, K. O. (2006). The effects of culture in foreign language curriculum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. In J. Gardner, W. Harlen L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 15–28). New York, NY: Open University Press.
- Gencer, E. (2014) *The effects of elp use in preschool education on children's socio-emotional adaptation and self-concept development*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why can it matter more than IQ?* Great Britain: Bloomsburry Publishing

- Göksu, A. (2011). *The effect of the European language portfolio (ELP) on achievement and attitude towards reading skills*. (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömleksiz, M.N., Özkaya, Ö.M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(2), 495-513.
- Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006) Perceptions of Preservice Teachers about the Use of Electronic Portfolios for Evaluation. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 75-93.
- Güleryüz, F. F. (1994) *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çizgi gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hansen, J. (1992). Literacy portfolios: Helping students know themselves. *Educational Leadership*, 49(8), 66-68.
- Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Malaysia: Longman Publishing.
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22(3), 337-354.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European survey of language testing and assessment needs. Part one: General findings*. Erişim adresi: www.ealta.eu.org/resources
- Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedahl, M. (Eds.). (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in*

Education and Their Implications, Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

İlter, B. G. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.

Johns, A. M. (1995). An excellent match: Literacy portfolios and ESP. *In English Teaching Forum*, 33(4), 16-21.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.

Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.

Kani, Z. G. (2011). *A case study on the English language teacher trainees' perceptions about teacher competencies identified by Common European Framework (CEF) and European Language Portfolio (ELP)* (Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences, Çanakkale.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-315

Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koyuncu, S. (2006). *The effect of the European Language Portfolio on learner autonomy for young learners*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34.

- Köse, D. (2007). Ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 107-118.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.
- Krashen, S. D. (1982). Child-adult differences in second language acquisition. *Series on Issues in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdas Eğitim*, 31(335), 15-21.
- Kutlu, Ö., Doğan C. D. ve Karakaya İ. (2014) *Ölçme ve değerlendirme – Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lee, P. (1996). Cognitive development in bilingual children: A case for bilingual instruction in early childhood education. *Bilingual Research Journal*, 20(3-4), 499-522.
- Lindfors, J. W. (1985). Understanding the development of language structure. In A. Jaggar & M. R. SmithBurke (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 41-56). Newark, DE: International Reading Association.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2013). *Research in education: Evidence-based Inquiry*. Harlow: Pearson Education Inc.

- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (4th ed). USA: Pearson Education Inc
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., & Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(1), 30-43.
- Mrutu, N., Rea-Dickins, P., Bakuza, F., & Walli, S. (2016). Beyond ABC: the complexities of early childhood education in Tanzania. In V. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 91–110). London: British Council.
- Murphy, V. A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- National Research Council (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington, DC: National Academies Press
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal, 91*(4), 656-659.
- Oflaz, A (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish and Turkic, 10*(3), 695-712. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7941>.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 584-593.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Kupper, L., & Sabol, M. A. (1987). *The Role of learning strategies in second language acquisition: Strategy use by students of English*. Virginia: Interamerica Research Associates Inc.
- Oosterhof, A. (2003). *Developing and using classroom assessment*. USA: Pearson Publishing
- Outeiral, A. M. C. (2014). Assessment of young language learners: Using rubrics to bridge the gap between praxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7*(1), 52-77.

- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press
- Richards, C. (2015). Outcomes-based authentic learning, portfolio assessment, and a systems approach to 'Complex Problem-Solving': Related pillars for enhancing the innovative role of PBL in future higher education. *Problem Based Learning in Higher Education*, 3, 79-97. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1204>
- Samad, A. A., Hussin, H., & Sulaiman, T. (2015). Developing a portfolio assessment model for the teaching and learning of English in Malaysian L2 classroom. *English Language Teaching*, 8(7), 164-173.
- Seferođlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleřtirel dűřűnme ve űđretimi. *Hacettepe űniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sűnmez, V. Ve Alacapınar, F. G. (2013). *űrnekendirilmiř bilimsel arařtırma yűntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & DeHart (1996). *Child development: Its Nature and Course* (3rd Edition). New York: McGraw Hill.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and practice*, 18(1), 23-27.
- řeker, P T. (2010). *Okul űncesi dűnemde yabancı dil űđretiminin dilsel geliřim alanına katkılarının incelenmesi* (Yűksek Lisans Tezi). Dokuz Eylűl űniversitesi Eđitim Bilimleri Enstitűsű, İzmir.

- Şeker, P. T., Girgin, G., & Akamca, G. O. (2012). A study on the contributions of second language education to language development in pre-school period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 230-234.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Wiggins, G. (1993). Assessment, authenticity, context and validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200-214.
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). *Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, S. ve Akcan, S. (2011). Implementing the European language portfolio in a Turkish context. *ELT journal*, 66(2), 166-174.
- Zorba, M. G. ve Tosun, S. (2011). Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. *Online Submission*, 1(2), 35-43.

Ekler

Ek-1: İzin

Evrak Tarihi ve Sayısı: 21/06/2016-12383



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.6588757
Konu : Mehmet GÖKCE'nin
Anket Çalışması

15.06.2016

KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 03/06/2016 tarihli ve 5363 sayılı yazınız.
b) 14/06/2016 tarihli ve 6538761 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet GÖKCE'nin "Okul Öncesi Öğrencilerinin Portfolyoya Dayalı Görsel İşitsel Materyal Kullanımının İkinci Dil Olarak İngilizce Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri " konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sabahattin DÖLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgili (b) onay (1 sayfa)

BELGEYİ ASLI ELEKTRONİK
İMZA DİR.
17.06/2016


Mehmet Gökce
Memur

İl Millî Eğitim Müdürlüğü KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kahya.meb.gov.tr
e-posta:istanbul@ilmi.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Fikri ÖRNEK- VİSKİ
Tel: (0 374) 2236241/159
Faks: (0374) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evml.meb.gov.tr> adresinden 6517-0245-3646-a5e2-c1d1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Onay



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.6538761
Konu : Mehmet GÖKCE'nin
Anket Çalışması

14/06/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 03/06/2016 tarihli ve 5363 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet GÖKCE'nin "Okul Öncesi Öğrencilerinin Portfolyoya Dayalı Görsel İşitsel Materyal Kullanımının İkinci Dil Olarak İngilizce Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışmasını Kutahya Özel Dumlupınar Okulu Okul Öncesi 60-72 aylık öğrenim gören okul öncesi çocuklara uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdürü V. Hamdi SARIOZ'un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konusun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilerek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hamdi SARIOZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/06/2016

Sedat OKTAR
Valî a.
Valî Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü KÜT. MYO
Elektronik Adres: kutahya.meb.gov.tr
e-posta: kutahya@mlm.gov.tr

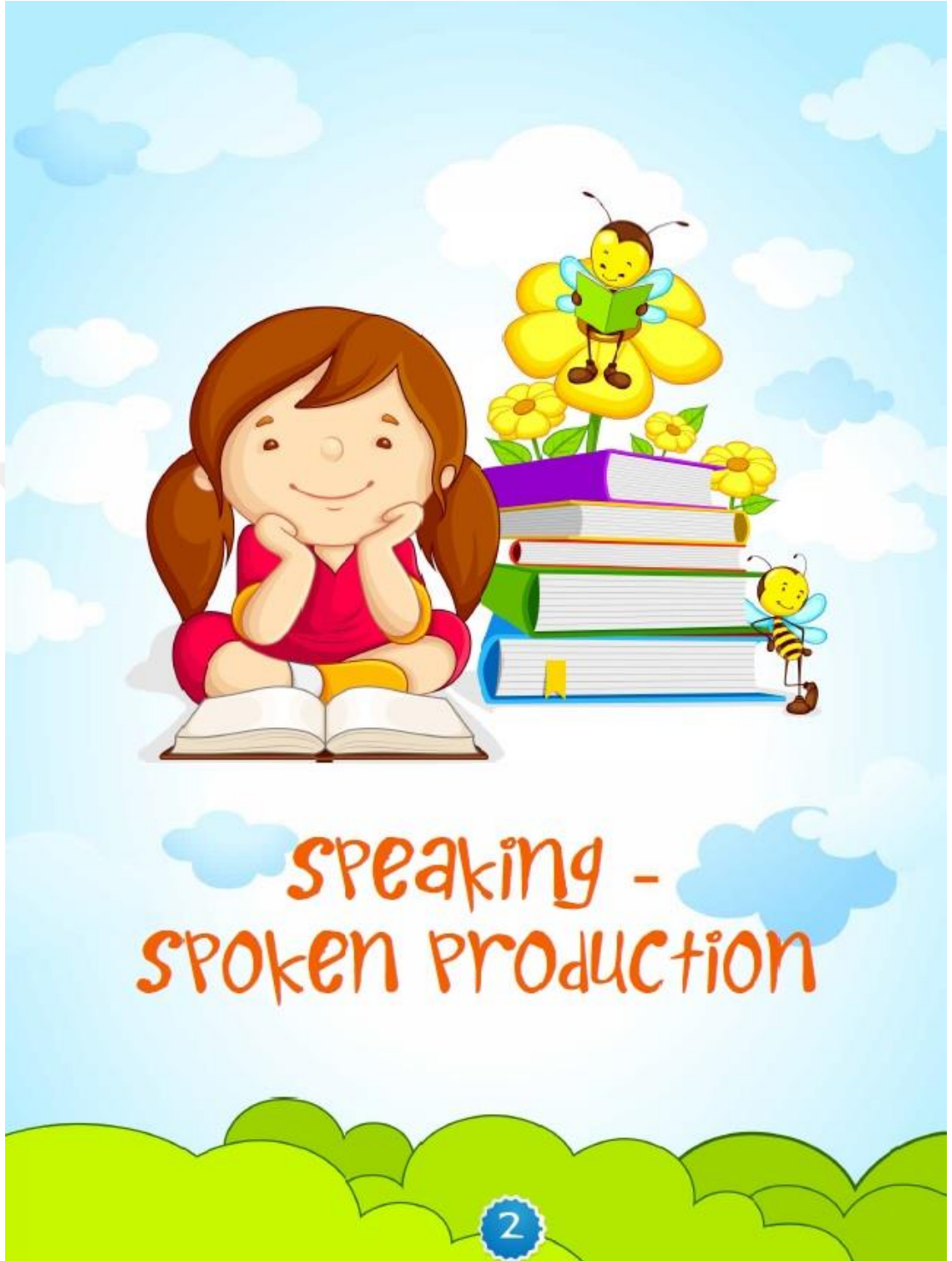
Ayrıntılı bilgi için: Fikri ÖZNEK- VİSİ
Tel: (0274) 2386341/159
Faks: (0274) 23862754

Bu belgeğin elektronik ortamda imzalandığına dair adresinden e-42-2fa0-3e30-9e07-4750 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3: Portfolyo Uygulamasının Aşamalarından Bir Kesit

KAZANIMLAR	1	2	3	ACQUISITIONS	1	2	3
KONUŞMA – SÖZLÜ ANLATIM (Spoken Production)	YAPTI	KISMEN YAPTI	YAPAMADI	SPEAKING – SPOKEN PRODUCTION	GENERALLY	SOMETIMES	NEVER
1'den 10'a kadar sayabilir	✓			I can count from 1 to 10			✓
Bir şarkı söyleyebilir	✓			I can sing a song			✓
Bazı yiyeceklerin ismini söyleyebilir	✓			I can name some foods			✓
Bazı renklerin isimlerini söyleyebilir	✓			I can name some colours	4 ✓	100	
Bazı hayvanları isimlendirebilir	✓			I can name some animals	✓		
Bazı hava durumlarını söyleyebilir	✓			I can name some weather conditions	✓ (2)		
Bazı duyguları isimlendirebilir	✓			I can name some feelings		100 ✓	?
Bazı aile üyelerini tek tek söyleyebilir	✓			I can name some family members			✓
KAZANIMLAR	1	2	3	SPEAKING – SPOKEN INTERACTION	GENERALLY	SOMETIMES	NEVER
KONUŞMA – KARŞILIKLI KONUŞMA (Spoken Interaction)	YAPTI	KISMEN YAPTI	YAPAMADI	I can say how I am			✓
Nasıl sorusuna cevap verebilir	✓			I can ask someone's name		100 ✓	
Kişilerin isimlerini sorabilir		100 ✓		I can say my name	✓		
Kendi ismini söyleyebilir	✓			I can say please and thank you			
Lütfen ve teşekkür ederim ifadelerini kullanabilir				I can ask how someone is		100 ✓	
Kişilere nasıl diye sorabilir			✓	I can understand someone asking my name and age		100 ✓	
İsmi ve yaşı sorulduğunda anlayabilir		✓		I can say what I like			
Sevdiği şeyleri söyleyebilir				I can ask what the weather is like today			
Hava durumunun nasıl olduğunu sorabilir							

Ek-4: Renkli Portfolyodan Bir Sayfa



Ek-5: Renkli Portfolyonun Kazanımlarından Bir Sayfa

SPEAKING - SPOKEN PRODUCTION

Language: _____

Colour in the speech bubbles when you can do these things

I can count
from 1-10

I can sing
a song

I can name
some foods

I can name
some animals

I can name
some colours

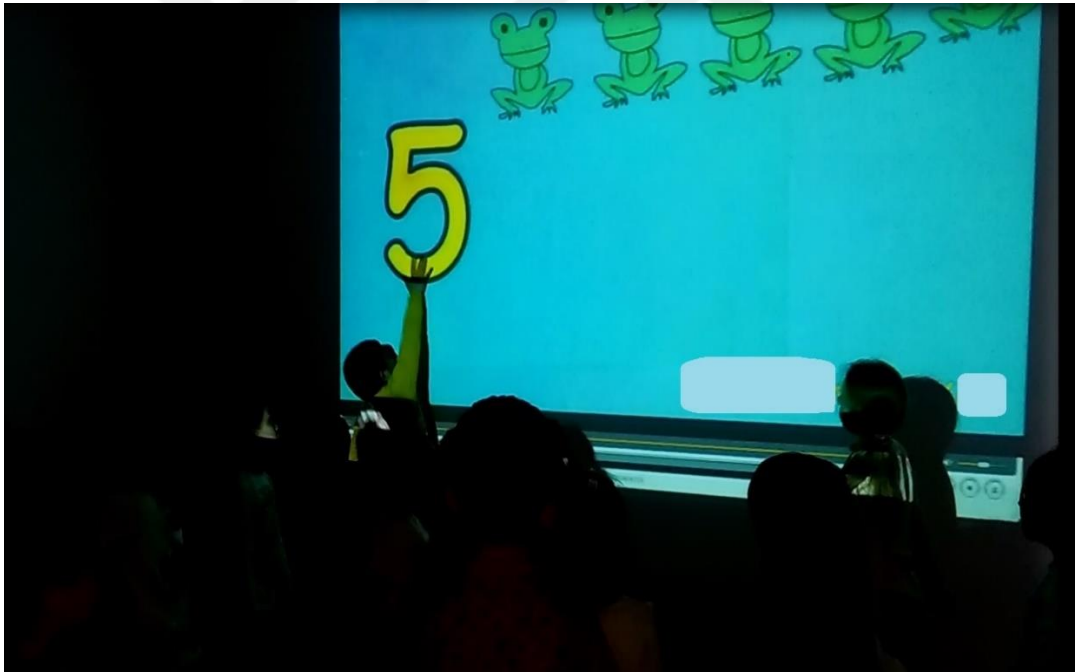
I can name some
weather conditions

I can name
some feelings

I can name some
family members


3

Ek 6: Etkinliklerden Görüntüler



- * *All materials were used by permission of DreamEnglish.com*
- * *Çalışmada kullanılan tüm materyaller DreamEnglish.com'un izniyle kullanılmıştır.*

Ek 7: Konuşma Portfolyosunun Son Halinden Bir Bölüm



I can count from 1 to 10

I can name some fruits and vegetables

I can name some colours

I can name some animals

ENGLISH LANGUAGE PORTFOLIO – SPEAKING SKILLS

	ACQUISITIONS	1	2	3	4	5
	SPEAKING - SPOKEN PRODUCTION	A	B	C	D	E
1.	I can count from 1 to 10					
2.	I can name some fruits and vegetables					
3.	I can name some colours					
4.	I can name some animals					

Ek-8: Etkinlik 1

What is your name?

Önerilen süre: 30 dakika

Araç gereçler: Cimcime parmak kuklası, video-şarkı

Ön hazırlık:

Cimcime parmak kuklasına, kendinize “ What is your name?” sordurtunuz ve “My name is Mehmet” şeklinde cevap veriniz. Parmak kuklaya aynı soruyu öğrencilere de sordurtunuz ve öğrencilerin “ My name is Ahmet/Ayşe” şeklinde cevap vermelerini sağlayınız.

Etkinlik yapılırken:

Çocuklara daha sonra sınıf arkadaşlarına aynı soruyu sormalarını sağlayınız. İlgili videoyu açınız ve dinletiniz. İkinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız. “What is your name? “ kısmından sonra kendi isimlerini söylemelerini sağlayınız.

- What is your name?
What is your name?
My name is.....?
- What is your name?
- What is your name?
My name is.....?

Ek-9: Etkinlik 2

How are you today?

Önerilen süre: 30 dakika

Araç gereçler: Parmak kukla, poster, flash cards, Videolar-Şarkı

Ön hazırlık:

Parmak kuklasını sınıfa getiriniz. Hep beraber kuklaya bir isim bulunuz. Çocuklarla aşağıdaki karşılıklı konuşmayı gerçekleştiriniz.

Öğretmen: “Hello, Cimcime. How are you?”

Cimcime: “I’m fine, thank you. How are you?”

Öğretmen: “I’m happy. Thank you!”

Cimcime’nin aynı diyalogu diğer öğrencilerle kurmasını sağlayınız

Etkinlik yapılırken:

Posteri tahtaya ya da herkesin görebileceği bir yere asınız. “Look at the poster.” Yönergesi (instruction) ile çocuklardan postere bakmalarını isteyiniz. Posterdeki karakterlerin happy – sad – hungry – thirsty – sleepy – great kelimelerini anladıklarından emin olunuz.

İlgili şarkıyı dinletiniz ve ikinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız.

- How are you?
How are you?
I’m happy.
How are you?
How are you
I’m happy, too.

Ek-10: Etkinlik 3

How many books are there?

How old are you?

Önerilen süre: 30+30 dakika

Araç gereçler: Kelime kartları, video-şarkı, sınıf içindeki oyuncaklar, parmak kukla.

Ön hazırlık:

1'den 10'a kadar olan sayı kelime kartlarını tahtaya sırayla asınız. One – two – three diyerek ve sayıları göstererek sayma eylemini gerçekleştiriniz.

Sonra sınıftaki materyalleri göstererek “How many toys are there?” gibi sorular sorarak sayıları söylemesini isteyiniz.

Etkinlik yapılırken:

Sonra sayılarla ilgili video-şarkıyı izletiniz. Beraber izledikten sonra şarkıya eşlik etmelerini ve yönergeleri takip etmelerini sağlayınız.

One – two – three – four –

Sonra parmak kuklayı alarak parmak kuklaya “How old are you?” sorusunu sorunuz ve kaç yaşında olduğunu “I’m six” diyerek belirtiniz ve aynı soruyu parmak kuklayı kullanarak öğrencilere “How old are you?” sorusunu sorunuz. Çocuklardan kaç yaşında olduklarını söylemelerini sağlayınız.

Ek-11: Etkinlik 4

What colour is it?

Önerilen süre: 30 dakika

Araç gereçler: Kelime kartları, el işi materyal, video-şarkı

Ön hazırlık:

Renklerle ilgili kelime kartlarını kullanarak çocuklardan tekrar etmelerini sağlayınız.

“What colour is it?” oyunu: İki tane renk kelime kartını tahtaya ya da sınıf içerisinde uygun bir yere asınız ya da yapıştırınız.

Örnek: “Blue”. Telaffuz ettikten sonra doğru kelime kartına ilk dokunan öğrenci oyunu kazanır. Oyun için farklı öğrenciler ve farklı renkler ile devam ediniz.

Etkinlik yapılırken:

El işi materyali tahtaya ya da sınıf içerisinde uygun bir yere asınız. “Colour” şarkısını dinletirken posterdeki renkleri gösteriniz. Çocuklardan da etraflarındaki renkleri şarkıyı dinlerken bulmalarını sağlayınız.

“I like blue” diyerek sevdiği renklerin ismini söylemesini sağlayınız

Colour şarkısı:

Red, red, red balloon

Yellow, yellow, yellow balloon

Pink, pink, pink balloon

.....

Ek-12: Etkinlik 5

It's a dog.

Önerilen süre: 30 dakika

Araç gereçler: Kelime kartları, Video-şarkı

Ön hazırlık:

“Dog, cat, bird, snake, rabbit, fish” kelimelerini kelime kartlarını kullanarak öğretiniz.

Etkinlik yapılırken:

What is this? sorusunu sorarak çocuklardan It's a dog/It's a cat şeklinde cevap vermelerini sağlayınız.

Animal song:

It's a dog

It's a dog

Woof, woof

.....

Ek-13: Etkinlik 6

It's yummy to my tummy!

Önerilen süre: 30 dakika

Araç gereçler: Kelime kartları, video-şarkı

Ön hazırlık:

“Apple, banana, orange, strawberry, grape, watermelon” kelimelerini kelime kartlarınızı kullanarak öğretiniz. “These are fruits” deyiniz.

Kelime kartlarını tahtaya asınız ve “Show me the apples” yönergesi ile çocuklardan belirttiğiniz meyveleri göstermelerini isteyiniz.

“I like apples” diyerek sevdiği meyvelerin ismini söylemesini sağlayınız

Etkinlik yapılırken:

I like apples video-şarkısını dinletiniz/izletiniz ve çocuklardan ikinci defa dinlerken eşlik etmelerini sağlayınız.

I like apples şarkısı

It is yummy yummy to my tummy

Apples, apples

I like apples

.....

