

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



İNGİLİZCE DERSİNDE ZİHİN HARİTASI VE
HİKAYELEŞTİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK
ETKİNLİKLERİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME
BİLGİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU İLHAN İRGE

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Sevilay Yıldız

BOLU, OCAK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Burcu İLHAN İRGE tarafından hazırlanan “İNGİLİZCE DERSİNDE ZİHİN HARİTASI VE HİKAYELEŞTİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME BİLGİLERİNE ETKİSİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 4/01/2024

Jüri Üyeleri

Danışman
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Murat DEBBAĞ
Bartın Üniversitesi

İmza

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 22 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/387 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

BURCU İLHAN İRGE

ÖZET

**İNGİLİZCE DERSİNDE ZİHİN HARİTASI VE HİKAYELEŞTİRME
TEKNİKLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME
BİLGİLERİNE ETKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
BURCU İLHAN İRGE
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. SEVİLAY YILDIZ)**

**BOLU, OCAK - 2024
XIV + 169 SAYFA**

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf İngilizce dersinde hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisini incelemektir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Bölgesi Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları bünyesindeki iki ortaokuldaki üç tane yedinci sınıf şubesinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada deney 1 (N=18), deney 2 (N=20) ve kontrol (N=22) grupları yer almıştır. Deney-1 grubuna deneysel işlem süresince hikayeleştirme, deney-2 grubuna zihin haritası tekniği kullanılarak öğretim yapılırken kontrol grubunda ise öğretim programı normal akışında uygulanmış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan 2. Ünite: Sporlar ve 3. Ünite: Biyografiler ünitelerini kapsayan kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinliklere yer verilerek bu üniteler için hazırlanan ders planları ve materyallerle deney gruplarında konular öğrencilere aktarılmıştır. Deneysel süreçte ön test-son test ve izleme testleri veri analizinde kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedefleyen başarı testlerine (İngilizce Dersi Kelime Bilgisi Başarı Testi ve 5. Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağırcığı Testi) yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okuduğunu anlama becerisi üzerinde bütün gruplarda grup içinde deneysel işlem öncesine göre anlamlı bir fark oluşmuş; deney gruplarında da yer verilen teknikler kalıcı öğrenme sağlamıştır. Araştırmada son olarak, söz konusu bulgular ışığında İngilizce öğretimine ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Hikayeleştirme tekniği, Zihin Haritası tekniği, 7.sınıf İngilizce dersi, Okuduğunu Anlama, Kelime Bilgisi

ABSTRACT

**THE EFFECT OF MIND MAPPING AND STORIFICATION
TECHNIQUES ON SEVENTH GRADE STUDENTS' READING
COMPREHENSION AND VOCABULARY KNOWLEDGE IN ENGLISH
MA THESIS
BURCU İLHAN İRGE
BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. SEVİLAY YILDIZ)**

BOLU, JANUARY 2024

XIV + 169 PAGES

The aim of this study is to investigate the effects of storification and mind mapping techniques on students' vocabulary knowledge and reading comprehension skills in the seventh grade English lesson. A quasi-experimental research design with pre-test- post-test control group was used in the study. The sample of the study consisted of 60 students studying in three seventh grade classes in two secondary schools affiliated to the Ministry of National Education located in the Western Black Sea Region of the Black Sea Region. Experiment 1 (N=18), experiment 2 (N=20) and control (N=22) groups were included in the study. During the experimental process, the experiment-1 group was taught using storification and the experiment-2 group was taught using mind mapping technique, while in the control group, the curriculum was applied in its normal flow and no intervention was made. In the seventh grade English curriculum, Unit 2: Sports and Unit 3: Biographies units in the seventh grade English curriculum, and the subjects were transferred to the students in the experimental groups with the lesson plans and materials prepared for these units. In the experimental process, pre-test, post-test and follow-up tests were used in data analysis. In the study, achievement tests aiming to measure English vocabulary and reading comprehension skills (English Course Vocabulary Achievement Test and 5th Grade Reading Comprehension and Vocabulary Test) were used as data collection tools. According to the findings of the study, there was a significant difference in reading comprehension skills in all groups compared to the pre-experimental process and the techniques included in the experimental groups provided permanent learning. Finally, in the light of the findings, suggestions were made for English language teaching and future research.

KEYWORDS: Storification technique, Mind Map technique, 7th grade English course, Reading Comprehension, Vocabulary

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
FOTOĞRAF LİSTESİ	xiii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Problem Cümlesi	11
1.4.1. Alt Problemler	11
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Sınırlıklar.....	11
1.7. Tanımlar	12
2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Kuramsal Çerçeve	13
2.1.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce	13
2.1.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	17
2.1.1.2. Türkiye’de İngilizce Öğretim Programı	18
2.1.1.3. Türkiye’de İngilizce Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler	20
2.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi	23
2.1.3. İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama	29
2.1.4. İngilizce Dersinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	37
2.1.5. İngilizce Öğreniminde Hikayeler ve Hikayeleştirme	45
2.1.6. İngilizcede Zihin Haritası Tekniği.....	55
2.1.7. İngilizce Dersinde Kullanılan Dijital Araçlar	57
2.2. İlgili Literatür	60
2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	60
2.2.1.1. Hikayeleştirme tekniğine Yönelik Çalışmalar	60
2.2.1.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Çalışmalar.....	65
2.2.1.3. Kelime Bilgisine Yönelik Yapılan Çalışmalar	67

2.2.1.4. İngilizcede Kullanılan Tekniklere Yönelik Çalışmalar	71
2.2.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar	73
2.2.2.1. Hikayeleştirme tekniğine Yönelik Çalışmalar	73
2.2.2.2. Kelime Bilgisine Yönelik Yapılan Çalışmalar	77
2.2.2.3. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Çalışmalar	79
2.2.2.4. Yurt Dışında Strateji, Tekniklere Yönelik Yapılan Çalışmalar	82
3.YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırma Modeli	84
3.2. Çalışma Grubu.....	85
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Başarı Testleri (Kelime Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Testi)	86
3.3.1.1. Kelime Bilgisi Başarı Testi.....	86
3.3.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	87
3.4. Verilerin Analizi.....	89
4.BULGULAR	91
4.1. Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Bulgular	91
4.1.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.	91
4.1.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.	91
4.1.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	92
4.1.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	92
4.1.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	94
4.1.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	94
4.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular	95
4.2.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.	95
4.2.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.	96
4.2.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	96
4.2.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	97
4.2.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	99
4.2.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.	100
5.TARTIŞMA	103
5.1. Tartışma.....	103
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	103
5.1.1.1. Kelime Bilgisine Yönelik Tartışma	103
5.1.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Tartışma.....	105
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	112
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	118

6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	124
6.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	126
6.3. Çalışmanın Yapıldığı Dönemde Yaşanılan Kovid-19 Salgını Dikkate Alınarak Geliştirilen Öneriler.....	128
7.KAYNAKLAR	130
8.EKLER.....	152
ÖZGEÇMİŞ.....	169



ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1.Örnek Zihin Haritası (Kişiselgelişim.com, 2020)	53
Şekil 8.2.Geçmiş Zaman ile ilgili Zihin Haritası Etkinliği Örnekleri.....	142



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Cole ve Morgan'a göre yaşlara göre kelime artış sayısı.....	2
Tablo 3.1. Araştırma Desenine Ait Özet Bilgiler.....	85
Tablo 3.2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler...	85
Tablo 3.3. Kelime bilgisi başarı testine ilişkin istatistikler.....	86
Tablo 3.4. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin istatistikler.....	88
Tablo 3.5. Shapiro Wilk testine ilişkin sonuçlar.....	89
Tablo 4.1. Kelime bilgisi testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	91
Tablo 4.2. Kelime bilgisi testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	91
Tablo 4.3. Kelime bilgisi testinin kalıcılık ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.5. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.....	93
Tablo 4.6. Deney 1 Grubu Kelime Bilgisi Başarı Testi Betimsel İstatistikler.....	94
Tablo 4.7. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	94
Tablo 4.8. Kontrol Grubu Kelime Bilgisi Başarı Testi Betimsel İstatistikler.....	95
Tablo 4.9. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	95

Tablo 4.10. Okuduğunu anlama başarı testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.11. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.12. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.	97
Tablo 4.13. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	97
Tablo 4.14. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.....	98
Tablo 4.15. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	99
Tablo 4.16. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.....	99
Tablo 4.17. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	100
Tablo 4.18. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.....	101

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

Fotoğraf 8.1. Deney 1 Grubu Öğretim Sürecinde yer verilen hikayenin e-kitap görüntüsü.....	168
Fotoğraf 8.2. Deney 1 grubunda Sporlar ünitesindeki kelimelerle oluşturulan hikayenin sunumu.....	168
Fotoğraf 8.3. Deney 1 grubunda öğretim süreci sonrası öğrencilere verilen etkinlik kağıdı görüntüsü.....	168



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

CLT	: Communicative Language Teaching
TPR	: Total Physical Response
TPRS	: Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling
CEFR	: Common European Framework Reference / Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language/ Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı
EF	: Education First /Önce Eğitim
L2	:İkinci Dil

TEŞEKKÜR

Tezimi yazma süreci benim için uzun bir yol ve zorlu bir süreç olsa da bu sürecin olgunlaşmama, engin deneyimler edinmeme son derece katkıları oldu. Bu yolculukta desteklerini her an hissettiğim kişilere minnet duygumu ifade etmek isterim.

Öncelikle tez danışmanım Doç. Dr. Sevilay YILDIZ' a tezimi tamamlamamdaki sonsuz desteği ve her fırsatta motivasyon konuşmaları sebebiyle teşekkür ederim. Onun kelimelerle ifade edilemeyecek derecede olan sonsuz destekleyici danışmanlığı ve devamlı güdüleyen tavrı ve ilgisi olmasaydı bu çalışma tamamlanamazdı. Bu sürecin en başından sonuna dek bana ve tez çalışmama olan inancını hiç yitirmedi. Kendisine koşulsuz ilgisi ve özverili tavrı sebebiyle teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans ders sürecinde sağladıkları katkılardan ötürü Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Meriç TUNCEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın deneysel işlemler sonrası analizi konusunda destekleriyle bana çok katkısı olan Emre AKGÜN'e teşekkür ediyorum.

Beni akademik çalışma yapma konusunda teşvik eden ilk kişi olan sevgili eşim Vedat İRGE' ye teşekkürlerimi sunuyorum. Sürecin başından sonuna dek her an en büyük desteğim oldu ve elimi hiç bırakmadı. Onun desteği ve güveni benim için sürekli bir motivasyon kaynağı oldu. Ona olan sevgimi ifade etmemde kelimeler yetersiz kalır.

Ayrıca, çalışmam boyunca koşulsuz sevgileri, yardımları, duaları ve anlayışları için sevgili aileme teşekkür etmek istiyorum.

Son olarak, bu tezi yazma sürecinde dünyamıza katılan, bizi bir bütün haline getiren, masumiyeti, gülümsemesiyle içimizi ısıtan ve varlığıyla mücadele etme gücü veren kızım Melis Beren' e ithaf ediyorum. Kendisine bana anne olma duygusunu yaşattığı için ayrıca teşekkür ediyorum ve onu çok seviyorum. Umarım annesinin kararlı duruşu ve azmi sonucu ortaya çıkan bu çalışma gelecekte onun için de bir ilham kaynağı olur.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın soruları, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurma, etkileşimde bulunma ihtiyaçları için kullandığı bir araçtır. İnsanoğlu, doğumundan itibaren bebekliğinde dahi ihtiyaçlarını anlatmak için ağlayarak, işaret ederek iletişim kurma çabasıdadır. Dili kullanabilmek için ise bazı dil yapılarını bilmeye ihtiyacı vardır. Dilin içinde yer alan kelime yapılarını ve kelimelerin metinlerde kullanımlarını bilmesi gerekmektedir. Bu kelime yapıları dilden dile değişiklik göstermektedir. Türkiye'nin resmi dili Türkçedir ve kelime köklerine gelen ekler kelimenin sonuna eklenmektedir. Uluslararası dil olarak kabul edilen İngilizcede ise kelime köküne gelen ekler kelimenin başına ve sonuna gelebilmektedir. Görüldüğü gibi dilden dile kelime yapıları değişiklik göstermektedir. Anadili Türkçe olan bir aile ortamında doğup büyüyen bir birey taklit yöntemleriyle veya modelleyerek Türkçeyi öğrenmektedir ancak ikinci bir dili öğrenip konuşabilmesi için bireyin belirli düzeyde kelime bilgisine sahip olması ve okuduğunu anlama becerisine sahip olması gerekmektedir.

Bir dili konuşmak için o dilde yeterli düzeyde kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir. İletişim kurarken anlaşılabilir olmanın büyük ölçüde dilbilgisi kurallarıyla sağlandığı düşünülür; ancak, kelimelerin de öneminin göz önünde bulundurulması yerinde olur. Kelimelerin doğru seçilmiş olması iletişimi olumlu yönde etkilerken kelimelerin yanlış seçilmiş olması iletişimi bütünüyle başka yönlere götürebilir (Laufer, 1997). Krashen (1989) da buna benzer olarak kelime bilgisinin yeterli olmamasının, anlamın doğru ifade edilmesi konusunda engel teşkil edeceğini belirterek kelime bilgisinin, dil öğretiminde yer alan dört temel beceri için (dinleme, konuşma, okuma, yazma) temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Kelime bilgisinin yeterli veya yetersiz olma durumu ise yaşla ve eğitim durumu gibi değişkenlerle ilgilidir.

Cole ve Morgan'ın (1975) kitabında yaşlara göre kelime sayısı belirtilmektedir. Bu kitapta yer alan bilgiler ise Smith'in 1926 yılında yaptığı araştırmadan elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre, çocukların on aylıktan altı yaşına kadar gelişen sözlü kelime ortalaması aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.1. Cole ve Morgan (1975:325)'a göre yaşlara göre kelime artış sayısı

Yıllar (Aylar)	Kelime sayısı
10. ay	1
1,0 yıl	3
2,0 yıl	272
3,0 yıl	896
4,0 yıl	1.540
5,0 yıl	2.072
6,0 yıl	2.562

Şimşir'e (2009) göre, yukarıdaki tabloya bakıldığında, bir bireyde kelime sayısının 10. ayda 1, 1 yaşındayken 3'e ulaştığı görülmektedir. Çocuk 2 yaşına geldiğinde 272 kelimeye kadar bilgi sahibi olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmaya göre, bir çocuk 6. yaşa gelindiğinde 2.562 kelimeye ulaştığı görülmektedir.

Milton'a (2013) göre, üniversite seviyesinde ise ortalama 14.000 kelime bilgisine sahipken, 30' lu yaşlarda 15.000' lere, 40' lı yaşlarda ise 17.000' lere çıkmaktadır. Üniversite okumayanlarda ise kelime bilgisinin bu sayıların altında kaldığı görülmüştür ve üniversite okuyanların yılda 500 kelime edindiği görülürken okumayanların ancak 100-150 kelime edinebildikleri görülmüştür.

İnsanoğlunun kendini ifade edebilmesi için kelime bilgisinin yukarıda verildiği gibi belirli bir seviyede olması gerekmektedir. Kelime bilgisi ise sözcüklerden oluşmaktadır ve Vardar'a (1998) göre, bir kişinin kullandığı tüm kelimeler sözcük dağarcığı olarak adlandırılır. Söylenenleri anlamak ve insanların duygularını ve düşüncelerini ifade etmek sözcük dağarcığının önemli bir parçasıdır. Sözcük dağarcığı, bir kişinin öğrenme süreci boyunca belleğinde biriktirdiği bilgileri ifade eder (Güleryüz 2002). İnsanlar sözcük ve kavramlarla düşünür; hayal ettikleri durumu sözcüklerle ifade ederler. Bireyin dört temel dil becerisini (okumak,

yazmak, konuşmak ve dinlemek) kazanması ve bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından bağlantılıdır.

Dil ediniminde öncü rolde yer alan okuduğunu anlama becerisi için öğrenenin sözcük dağarcığının da güçlü olması gerekmektedir. Nagy'e (1987) göre, güçlü bir sözcük dağarcığına sahip olmak, iyi ve nitelikli okumalardan geçer. Okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki gibi, sözcük dağarcığını genişletmek için atılması gereken en önemli adım çeşitli alanlarda sık sık okuma yapmaktır. Bu iki kavram birbirini olumlu yönde etkiler ve bir beceri kazanırken diğlerinin gelişmesini sağlar.

Yukarıda da belirtildiği gibi, sözcük dağarcığı ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağlantı vardır. Daha önceki paragraflarda da belirtildiği gibi, okuduğunu anlama önemli bir dil becerisidir. Eski çağlardan bu yana, okumanın insan yaşamında ne kadar önemli olduğu ve ne kadar önemli olduğu tartışılmıştır. Özdemir'e (1983) göre okuma, düşünceyi güçlendiren ve geliştiren önemli kaynaklardan biridir. Okuma gücü, bireyin kendini tanıması ve toplumla ilişkilerini düzenlemesi için gereklidir. Yeryüzünde bulunduğu yeri ve varoluş sebebini anlamak için okumak çok önemlidir. Genelde okuma ve okuduğunu anlamanın yanı sıra özelde de yabancı bir dil olarak İngilizce insan hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceriyi edinebilmek için ustalaşılması gereken dört beceri vardır. Bu dört beceri arasında okuduğunu anlama, öğrenciler tarafından ustalaşılması en zor olanı olarak düşünülebilir çünkü günümüz öğrencilerinin çoğu zayıf okuyuculardır. İngilizcede, okuyucuların metinleri anlayarak okuyabilmeleri ve okurken hedef dil sözlüklerini daha da geliştirebilmeleri için en az 8000-9000 kelime ailesine ihtiyaçları vardır (Nation, 2007). Kelime bilgisi eksikliği, öğrencilerin okuma parçalarını anlamada zorluk çekmelerine neden olabilir çünkü kelime bilgisi okuma metinlerini anlamak için önemli bir rol oynar. Genel olarak dil öğreniminin, özel olarak da okuduğunu anlamanın merkezi bir yönüdür. Dahası, kelime dağarcığı doğru okuduğunu anlamanın en güçlü bileşenidir ve araştırmalar geniş bir kelime dağarcığına sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre daha iyi notlar aldığını göstermiştir (Nilforoushan, 2012; Harvey, 2014).

Türkiye’de, İngilizce yabancı dil olarak okullarda yıllardır öğretilmektedir; ancak Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programı, ilkokul 2. sınıf itibarıyla

zorunlu olarak uygulanmasına rağmen halen İngilizce yeterli düzeyde öğrenilemediği için bir sorun teşkil etmektedir (Yaman, 2018). Ek olarak, çeşitli eğitim politikalarının etkisiyle çeşitli yabancı dil öğretim stratejileri geliştirilmiştir. Bununla birlikte, ilkokuldan yükseköğretime kadar devam eden yabancı dil öğretiminde hedeflenen oranda yabancı dil öğretilmemiştir (Çelebi, 2006; Doğru, 2014). Başka bir deyişle, İngilizce öğretimine uzun süredir önem verilmesine rağmen, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede temel düzeyden öteye geçemediği ve akademik başarılarının düşük olduğu düşünülmektedir (Gömleksiz ve Aslan, 2017). Buna ek olarak, bu konuda ulaşılan bir dizi istatistik bu fikri desteklemektedir. Örneğin, anadili İngilizce olmayan ülkelerin İngilizce dil yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ve alanında en kapsamlı olan Education First English Proficiency Index 2021 İngilizce Yeterlik Endeksi raporuna göre Türkiye, 112 ülke arasından 70. sırada ve yeterlilik seviyesi düşük kategorisinde yer almıştır (Education First English Proficiency Index [EF-EPI], 2021). 2021 YKS yabancı dil testi istatistiklerine göre, ÖSYM tarafından ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçlarına göre 80 İngilizce sorusunun doğru cevap sayısı ortalaması 39,05'tir. 2021 KPSS lisans İngilizce ÖABT istatistiklerine göre, 75 İngilizce sorusunun doğru cevap sayısı ortalaması 42,79'dur (ÖSYM, 2021). İki sınav da incelendiğinde, soruların yaklaşık yarısının doğru cevaplandığı açıklanmıştır. Türkiye'de yapılan YDS, LYS-5 gibi sınavlarda da ve uluslararası geçerliği olan PISA, TOEFL gibi testlerde de beklenen başarı elde edilememektedir. İlkokul seviyesinde öğrenilmeye başlanan en temel İngilizce konularından olan "to be" veya "tenses" gibi konular kalıcı öğrenilemediği için ilkokuldan üniversiteye kadar her sınıf seviyesinde tekrar görülmektedir. Üniversite sınavını geçerek bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerde kelime bilgisi de yeterli düzeyde değildir. Dünya çapında geçerli olan ve en güvenilir İngilizce yeterlik sınavlarından biri olan TOEFL 2016 verilerine göre Türkiye, 120 tam puan üzerinden 78 puanla 82 olan ortalamanın altında kalmıştır. IELTS, amaçlarına göre iki farklı uluslararası İngilizce yeterlik sınavı olan "Akademik İngilizce" ve "Genel İngilizce" seçeneklerinden oluşan 2015 istatistiklerine göre, dokuz bandı üzerinden akademik ortalama 5,9 iken, Türkiye'den sınava katılan adayların puanları 6.0 ile ortalamanın hemen üstünde yer almıştır. Yılın en az iki döneminde (İlkbahar ve Sonbahar) ÖSYM tarafından yazılı ve elektronik Yabancı Dil Sınavı (YDS) yapılmaktadır. 2017 ilkbaharında yapılan bu sınavın verilerine göre, dil yapısı, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve

çeviri alt yeteneği ve yazma ve konuşma gibi üretici beceriler değerlendirilmemiştir. Sınava giren 161.230 adayın ortalaması, 100 tam puan üzerinden 35,9 puan aldı. Bu ortalama sonuç, Avrupa Dil Ortak Çerçevesi (CEFR) başlangıç seviyesi olan A1'e denk gelmektedir. Bu bağlamda, uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan bu sınavlara katılan adaylar, uzun süren çalışmaya karşın düşük performans göstermektedir. Bu düşük performansta, İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu almamada yaşanan problemlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim Nation (2001) tarafından belirtildiği gibi, bir İngilizce testini anlayabilmek için öğrencilerin yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekir. Kelime bilgisi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin en iyi yordayıcılarından biridir. Kelime bilgisi eksikliği, öğrencilerin okuma parçalarını anlamada zorluk çekmelerine neden olabilir çünkü kelime bilgisi okuma metinlerini anlamak için önemli bir rol oynar. Nilforoushan'a (2012) göre kelime bilgisi, dil öğrenimi ve dil kullanımının en önemli parçasıdır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerinin kelime dağarcığını geliştirmede önemli bir role sahiptir. Başlıca rolleri, öğrencilerini okumaya teşvik etmek ve bilmedikleri kelimelerle başa çıkmak için stratejik davranışlar geliştirmek olacaktır. Ama hepsinden önemlisi, onlara kelime dağarcığına olan ilgilerini gösterecek ve böylece kelimelerle ilgili meraklarını geliştirecek yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme yaşantıları çerçevesinde işlevsel olarak kullanabilmektir (Giasson, 1994).

Yukarıda kısaca özetlenen ve vurgulanan bilgi ve veriler ışığında, Türkiye'de İngilizce eğitiminin arzu edilen seviyede olmadığı söylenebilir. İngilizcede başarıyı artırmak için yapılan çok sayıda araştırma, 'Neden İngilizce öğrenemiyoruz?' sorusuna yanıt aramıştır. Örneğin, Yaman'ın (2018) yürüttüğü bir çalışmada, ülkemizde İngilizcenin yabancı bir dil olmasının yanı sıra, öğretmenlerin gerekli donanım ve niteliklere sahip olmaması, dil öğreniminin sabır ve zaman gerektiren bir süreç olması, öğretmen ve öğrencilerin önyargıları, İngilizce kitaplarının kalitesinin istenen düzeye ulaşamamış olması ve ölçme-değerlendirme hatalarının İngilizce öğretiminin aksamasına neden olduğunu bulmuştur. Arslan ve Akbarov (2015), Türkiye'de dil öğretiminde istenilen seviyeye gelinmemesinin nedenlerini yöntem sorunları ve motivasyon eksikliği olarak göstermiştir.

Türkiye’de İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğrenmede yaşanan sorunlara öğretmen eğitimi, benimsenen öğretim programı, öğretim yaklaşımı, stratejiler, teknikler ve stiller olmak üzere birçok durum eklenebilir. Tosun (2012) da Türkiye’de yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğunu kanısladadır. Bu duruma çözüm olarak etkili bir yabancı dil öğretimi için toplumsal ve kültürel özellikler de esas alınarak eklektik bir yaklaşımla pek çok yöntemin bir arada kullanılması, uyarlanması ve geliştirilmesi daha yararlı olabilir. Türkiye, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) 44. sırada yer almaktadır ve Şili, Endonezya ve Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Rapora göre, Türkiye'de öğrenci başına yeterli yatırım yapılmadığı, öğretmenlere daha az fırsat ve gelir sağlandığı, ders kitaplarının yetersiz olduğu ve öğrencilerin ders dışı aktivitelere katılmadığı bildirilmektedir. Bu olumsuz durum, yabancı dil öğretimine de yansımaktadır ve Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin mevcut durumunu göstermektedir. Bu çalışma, İngilizce öğretimindeki bu sorunlara etkili ve kalıcı bir çözüm getirme amacıyla yapılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin iletişim becerilerine verilen önem artmasına rağmen, Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri genellikle otantik metinler yerine ders kitaplarındaki yapay metinlere çok fazla yer vermektedir. Çok sayıda İngilizce öğretmeni iletişimsel yaklaşımın avantajlarını takdir etse de bazı öğretmenler öğrencilerine anlamlı girdiler vermek için özgün metinler kullanmaya daha az önem verme eğilimindedir. Öğretmenler açısından çeşitli amaçlar için hikayeler gibi otantik materyalleri kullanmak her zaman kolay değildir ve çoğunlukla İngilizce öğretmek için hikayeleri nasıl kullanacakları konusunda zorluk yaşayabilirler. (Kökler, 2019) Bu sebeple, bu çalışmada İngilizce dersi öğretiminde yeni bir konuyu ve o konudaki kelimeleri öğretirken uygulayıcı öğretmenlerin hikayeleştirme ve zihin haritası tekniğini kullanmaları teşvik edilmiş ve öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine, büyük ölçüde kelime edinimlerine ve İngilizce metinleri okuyup anlayabilmelerine katkı sunmada etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisine odaklanılmıştır. Ayrıca, alanyazında birçok kelime öğretimine dair çalışmalara rastlanılsa da kelime öğretiminde bu çalışmada yer verilen hikayeleştirme tekniğine dair az sayıda çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanıldığı için bu çalışmanın yabancı dil öğretiminin öğrenme öğretme yaşantıları

alanında bu alanda ileride yapılacak çalışmalara da kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Özetle eğitimin, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine önemli katkılarda bulunan temel bir süreç olduğu, dil öğreniminin ise bu eğitim sürecinin merkezinde yer aldığı ve bireylerin dünya ile etkileşimde bulunmasını, düşünce yeteneklerini geliştirmesini sağladığı bilinen bir gerçektir. Ancak, dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda, öğrencilerin kelime bilgisi edinme ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyebilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma, İngilizce dersinde kullanılan hikayelerle ve zihin haritalarıyla desteklenen öğretim tekniklerinin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemektedir. Özellikle, bu tekniklerin öğrencilerin dil becerilerini nasıl etkilediğini anlamak, onların dil öğrenme sürecine katkıda bulunacak tekniklerin geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunabilir. Eğitimde teknolojinin hızla geliştiği bir dönemde, bu araştırma aynı zamanda geleneksel öğretim yöntemleri ile teknoloji destekli öğretim arasındaki dengeyi değerlendirmekte ve öğrenci başarısına olan etkilerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, İngilizce dil öğretimi konusundaki strateji ve politika geliştirmeye katkı sağlayabilir. Sonuç olarak bu tez, Türkiye'deki yedinci sınıf İngilizce derslerinde hikayelerle ve zihin haritalarıyla desteklenen öğretimin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, yabancı dil öğrenimi alanında önemli bir boşluğu dolduracağı ve öğretim stratejilerini geliştirmek için değerli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul yedinci sınıf seviyesinde İngilizce öğretiminde hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin kullanımının öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkililiğini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce dünya çapında ortak dil olarak kabul görmektedir. Ayrıca, İngilizce uluslararası düzeyde bilinmesi gereken bir yeterlik olmasının yanı sıra ulusal bağlamda da aranan bir özellik olmuştur. Ülkemizde İngilizce öğretimi ilkökul

ikinci sınıfta başlamaktadır. Bu sebeple İngilizce, öğretim faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma hikayeleştirme ve zihin haritası teknikleriyle İngilizce öğretiminin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisinin incelenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Hikayelerin öğretim sürecini hem eğlenceli hem de kalıcı hale getirdiği alanyazın incelendiğinde görülmüştür. Şahin'e (2016) göre hikayeler, öğrencilerin İngilizceyi daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Hikayeler ayrıca öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeleri ve zihinlerinde var olan kelimelerin belirli cümleler içinde nasıl kullanıldığını görmeleri hususunda fayda sağlamaktadır. Dil öğrenme sürecinde kelime hazinesi çok önemlidir. Harmer (1993) da kelime bilgisinin önemini vurgulamış ve bir dilin iskeletini oluşturan kuralların kelime hazineleri olduğunu iddia etmiştir.

Tyler'a (1949) göre, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaca göre geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışma, alanyazın araştırmaları incelendiğinde program değerlendirmeleri sonrasında ortaya çıkan kalıcı öğrenme sağlama ihtiyacı göz önüne alındığında, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi dil becerileri alanlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, öğretim sürecinde Hikayeleştirme tekniğini baz alarak hazırlanan öğretim programıyla uyumlu konuları içeren ders planlarıyla da öğretmenlere yol göstermeyi hedeflemektedir. İnam'a (2009) göre de öğretmenler görünüşte pasif olsa da derse hazırlık aşamasında ve dersin akışını sağlamada öğretmenlerin aktif olması beklenmektedir.

Çalışmada deney 2 grubuna öğretim sürecinde yer verilen teknik ise Zihin Haritası tekniği olmuştur ve bu tekniğin de öğretim sürecine olumlu katkı sunacağı düşünülmüştür. Malekzadeh and Bayat (2015) da çalışmalarında, zihin haritalama kullanımının EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin İngilizcede kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın, alana aşağıda verilen gerekçelerle katkı sunacağı öngörülmektedir:

Öncelikle, incelenen birçok çalışmanın ve uluslararası kabul gören dil yeterlik sınavlarının sonuçlarına bakıldığında İngilizcede kelime bilgisinin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kazanılamadığı görülmüştür. Çeviri merkezli, yalıtılmış, tek tip materyallerin kullanıldığı (ders kitabı vb.), tek yönlü, öğrenci merkezli olmayan ve klasik ezber yönteminin kalıcı öğrenme sağlamadığı; bu sebeple de kalıcılık olması adına öğretim sürecinde bazı tekniklerin kullanımının gerekliliğinin olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmada yer alan tekniklerin ideal şartlarda (Kovid-19 pandemisi dışında) İngilizcede kelime bilgisinin kalıcı düzeyde öğrenilmesine katkı sunacağı görülmektedir. Nitekim bu bilgiler, hikayeler ve zihin haritalarının İngilizce öğretiminde daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak yeni öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Alanyazın incelendiğinde İngilizcede okuma becerisinin öğrencilerde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür ve bu becerinin etkili kazanılması adına bu çalışmadaki bağımsız değişkenler olan hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin okuma becerisini kazanmada etkili olacağı düşünüldüğünden çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yer alan hikayeleştirme tekniğiyle İngilizce öğretimi üzerine araştırmacı tarafından alanyazında çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır ve incelenen çalışmalar var olan hikayelere yer vermiştir. Ancak, bu çalışmada yer verilen hikayeler araştırmacının öğretim programına uygun kelime öğretmeyi ve okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen kendi tasarladığı hikayelerden oluşmuştur. Nitekim, bu çalışma daha sonraki çalışmalara ışık tutabilir ve yabancı dil öğretmenlerini derslerinde hikayeleştirme tekniğini kullanmaya teşvik edebilir.

Öğretmenlerin kelime bilgisini geliştirmek için etkili stratejileri öğrenmeleri önemlidir. Bu bağlamda çalışma, öğretmen eğitim programları, öğretmenlere farklı öğretim teknikleri konusunda daha kapsamlı bilgi ve beceri kazandırabilir. Çalışma, hikayeleştirme, zihin haritaları ve deney grubu gibi gruplarda farklı öğrenme tekniklerini karşılaştırmaktadır. Bu durum, eğitimcilerin öğrencilere daha etkili bir şekilde nasıl öğretebilecekleri konusunda fikir edinmelerine yardımcı olabilir. Çalışma, deney1, deney2 ve kontrol grupları arasında ilgili değişkenlerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Bu, öğretmenlere belirli bir teknik veya stratejinin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel faydalarını anlama konusunda rehberlik edebilir. Hikayeleştirme ve zihin haritaları gibi öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini

değerlendirmek, eğitimcilerin bu stratejileri eğitim durumlarına nasıl daha etkili bir şekilde entegre edebileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir. Araştırma, eğitim politikalarını şekillendirmede bir kaynak olarak da kullanılabilir. Öğrenci başarısını artırmak amacıyla belirli öğretim tekniklerinin veya stratejilerinin tercih edilmesi gerekip gerekmediği konusunda politika yapıcılarına rehberlik edebilir. Çalışma, öğrenci başarısını değerlendirmek için de farklı ölçme araçlarının kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu da öğretmenlere, öğrenci performansını değerlendirirken çeşitli araçları nasıl kullanacakları konusunda bir perspektif sunabilir. Araştırmanın potansiyel bu katkıları, eğitim uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla ilgili paydaşlara yol gösterici olabilir. Ayrıca, bu tür araştırmaların ilerleyen süreçte daha fazla bilgi ve anlayış sağlamak adına devam etmesi oldukça önemlidir. Çalışma, öğrencilere İngilizce öğretiminde kullanılan farklı stratejilerin (hikayeleştirme, zihin haritaları, müdahale edilmeyen deney grubu çalışmaları yani program merkezli tasarım) etkinliğini değerlendirir. Bu, eğitimcilerin hangi stratejilerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir. Araştırma, öğrenme stratejilerinin uzun vadeli etkilerini değerlendirerek, sadece kısa vadeli başarı değil, aynı zamanda kalıcılık açısından da önemli bir bakış sunar. Bu durum da öğretmenlerin eğitimde sürdürülebilir başarıyı anlamaları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, çalışma eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkıda bulunabilir. Eğitim politikası yapıcıları, öğrenci başarısını artırmak için hangi öğretim stratejilerini teşvik etmeleri gerektiği konusunda bu tür araştırmalardan elde edilen bulguları kullanabilirler. Farklı öğrenme tarzlarına odaklanan bu çalışma, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına nasıl yanıt verilebileceği konusunda bilgi sağlar. Bu, eğitimcilerin sınıflarında daha çeşitli öğretim stratejilerini benimsemelerine olanak tanıyabilir. Hikayeleştirme, zihin haritaları gibi yenilikçi öğretim teknikleri üzerine odaklanan bu çalışma, eğitimde yeni ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine yönelik ilham verebilir. Araştırma, eğitimde yapılan bilimsel çalışmalara bir katkı niteliği taşıyabilir. Bu tür çalışmalar, eğitimcilerin ve politika yapıcılarının daha iyi bilgilendirilmiş kararlar almalarına yardımcı olabilir. Özetle sayılan bu nedenlerle, çalışmanın eğitim alanında teorik bilgiye ve uygulamaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu tür araştırmaların eğitim pratiğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir role sahip olduğunu söylenebilir. Bu tekniklerin genelde sadece belirli derslerle sınırlı olmadığını, aksine geniş bir

uygulama yelpazesi olduğu ve her iki tekniğinde öğrenmeyi desteklemek, bilgiyi düzenlemek ve iletmek için oldukça esnek ve etkili yöntemler olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, hikayeler ve zihin haritalarıyla İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmelerine, kültürel farkındalık oluşturmalarına ve daha bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarına katkı sağlar. Eğitim programlarının bu yöntemlere daha fazla odaklanması, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini daha verimli ve etkili hale getirebilir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemini “Hikayeleştirme ve zihin haritası tekniğiyle İngilizce öğretiminin yedinci sınıf düzeyinde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkililiği nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4.1. Alt Problemler

1. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından son test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.5. Sayıtlar

Öğrencilerin, araştırma kapsamında yer alan ölçme araçlarına samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma; 2021-2022 Öğretim Yılı Birinci Dönem Yedinci Sınıf İngilizce dersi Öğretim Programında yer alan iki üniteyle (Ünite 2: Sports ve Ünite 3: Biographies), 8 hafta ile, Karadeniz Bölgesi Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir ortaokuldaki deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarıyla, araştırmada kullanılacak kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı testleri gibi ölçme araçlarıyla sınırlandırılmıştır. Bir diğer sınırlılık ise bu araştırmanın süresidir. Hikayeleştirme

yoluyla öğretim süreci 8 hafta sürmüştür. Bu nedenle, araştırmacı hikayeleştirme tekniğini kullanarak öğretim yapılması sürecinde ele alınan sadece iki üniteyle öğrencilerin durumlarını gözlemleyebilme fırsatı bulmuştur.

1.7. Tanımlar

Hikayeleştirme Tekniği (Storification): Eğitim alanında yer alan bir konuyu karşıdaki kişide öğrenme isteği uyandıracak şekilde ilginç olaylar, görseller kullanarak ve soyut kavramları somutlaştırarak anlatma tekniğidir. Hikayeleştirme tekniğine İngilizce olarak alanyazında farklı kavramlarla da yer verilmektedir; ancak bu çalışmada İngilizce karşılığı “storification” olarak kullanılmıştır.

Hikayeleştirme: Konu veya kavramların, içerdikleri tanımlamaları kişileştirerek akılda daha fazla yer etmesini sağlayacak bir kurgu/senaryo ile sunulmasıdır (Cındıl, Özmen ve Ünal, 2012).

Okuduğunu anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama isidir. Okuyucunun aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünceleri bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavramasıdır (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 2006).

Zihin Haritası tekniği (Mind Map technique): Zihin haritası, anahtar sözcükler vasıtasıyla var olan bilgilerin saklanması, düzenlenmesi ve bu bilgilerin organize edilmesi tekniğidir (Fidan, 2012, s.3-4)

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde; araştırmanın bağımsız değişkeni olan hikayeleştirme tekniği ve bağımlı değişkenleri olan İngilizce dersinde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi konusuna yönelik kuramsal bir çerçeve sunulmuş ve ilgili değişkenleri inceleyen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar rapor edilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce

Dünyada hızla gelişmekte olan teknoloji nedeniyle ülkeler arası sınırlar aşarak iletişim evrensel bir boyuta ulaşmış ve bir yabancı dili öğrenmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknolojinin sonucu olarak da 20. yüzyılın ortalarında başlayan batılılaşma ve modernleşme hareketleri neticesinde İngilizce, okullarda yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmış ve İngilizcenin önemi giderek artmıştır (Madalińska- Michalak ve Bavli, 2018). İngilizcenin eğitim dili olma statüsü ve küresel olarak “benzersiz ve özel rolü” (Clark vd., 2008) olması nedeniyle hemen hemen her ulus onu eğitim sistemlerine dahil etmektedir. Milli Eğitim kurulları da dahil olmak üzere çeşitli politika yapıcılar, öğrencileri küreselleşen bir ekonominin iletişimsel taleplerine yönlendirmek ve hazırlamak amacıyla öğretim programlarını tasarlamaya çalışmaktadır (Nalunga, 2017).

Öğretim programlarını hazırlarken dil öğreniminin zorlu olduğu ve uzun bir süreç gerektirdiği için programların öğrenci boyutunu dikkate almak gerekmektedir. Öğrenciler için dil öğrenimi, özellikle de yabancı dil öğrenimi, her zaman zorlu ve zaman alıcı bir süreç olmuştur (Dinçer, 2014). Dil öğrenimi çok uzun bir süreç gerektirir ve kısa vadede sonuç alınması beklenmemelidir. Dil, ilgi görmeyi seven bir unsurdur. Ayrıca dil öğrenimi, dile ve pratiğe yeterince maruz kalmadan dil kaybına ve dilbilgisini unutmaya açık bir süreçtir. Bu nedenle, başarılı bir dil öğrenimi için özerk dil öğrenimi veya kendi alışkanlıklarını oluşturmak çok önemli bir süreçtir.

İnal ve ark. (2015) tarafından, Türkiye'nin birçok yerel ve etnik dile sahip çok kültürlü bir ülke olduğu ve Türkçenin halkın yüzde 84'ünün kullandığı resmi dil olduğu belirtilmektedir (Maviş, Tuncer & Balo, 2020). Türkiye'de temsil edilen

40 dil vardır: bunlardan 18'i yerli, 21'i ise yerli değildir (Eberhard, Gary & Charles, 2020). Çok kültürlü bir yapıya sahip olmasında derin geçmişinin ve konumunun da etkisi büyüktür. Jeopolitik konumuna bakıldığında Türkiye, Avrupa ve Asya arasında merkezi bir konumdadır. Kırkgöz (2005), Türkiye'nin stratejik ve jeopolitik konumu ile uluslararası iletişimde ve bilim, eğitim, teknoloji gibi diğer alanlarda İngilizcenin önemli bir role sahip olduğunu ve bu bilgi çağında şüphesiz iş vatandaşlarının ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. İngilizce, Türkiye'de birincil yabancı dil olarak kullanılmaktadır (Koçak, 2021).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusu, çağdaş medeniyetler seviyesine çıkmak gayesiyle çağın gerisinde kalmama, öğrenmeyi ve anlamayı amaç edinme açısından önem kazanmıştır. Çelebi'ye (2006) göre yabancı dil bilmek, günümüzde tek bir dilin yeterli olmaması sebebiyle büyük bir önem arz etmektedir. İngilizcenin dünya çapında iletişim aracı görevi görmesi yabancı dil olarak öğretiminde İngilizceyi ilk sıraya taşımıştır. Bu görüşe destek olarak diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilgi artmıştır (Akbulut, 2014).

Bu bağlamda, İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesi, insanların kendi değerlerini, kültürel kimliklerini dünyayla paylaşmaları ve uluslararası ticaret yapmalarını kolaylaştırması (Graddol, 2000) açısından da düşünüldüğünde İngilizce öğrenmenin önemi daha da artmaktadır. Nitekim, İngilizce uluslararası medyanın ve ticaretin ortak dilidir ve Avrupa ve dünyadaki çoğu ülkenin birinci öncelikle öğrenilen yabancı dili olması nedeniyle birçok ülkede İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminin kalitesine büyük önem verilmektedir (Drew, Oostdam ve Van Toorenburg, 2007). İngilizcenin teknolojik ve yazılı bilimsel kaynakların uluslararası dili olması, İnternetin geniş kitlelerce etkin kullanımının ve yaşanan bilgi patlamasının İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılması, medeniyetler arası kültürel diyalog alışverişinin İngilizce yeterliliği sayesinde yapılabilmesi İngilizcenin yararları arasında sıralanabilir (Akbari, 2015).

Ancak ilgili konu Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, erken yaşlardan itibaren alınmaya başlanan İngilizce dili eğitiminin, ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlara sahip olmaması nedeniyle öğrencilerin ilerleyen yıllarda hedef dilde yüksek yeterliliğe sahip olamadan liseden mezun oldukları bilinen bir gerçektir (Ağçam ve Babanoğlu, 2018). 2013 yılından itibaren programda yapılan geliştirmeler

kapsamında Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) ilkeleri doğrultusunda daha iletişimsel ve uygulamaya dönük bir İngilizce öğretimi benimsenmiştir ve İngilizce öğretim programı 2018 yılında bu ilkeler doğrultusunda değerler eğitimi de kapsayacak şekilde yeniden güncellenmiştir (Yaman, 2018). Öğretim programının 2018 yılında güncellenip üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren kazanımlara programda yer verilmesine rağmen İngilizce yeterliliğini kazandırmakta yaşanan bu sorunlar programının kazanımlarının içerikleri ile bu içerikleri öğretime uygulamadaki uyumsuzluklar nedeniyle, devam etmektedir (Aksoy, 2020). Türkiye’de 2018 yılında İngilizce öğretim programlarında yapılan yeni düzenlemeler kapsamında dört temel beceride üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlar eklenmesine rağmen bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere yansımada ve sınıf ortamlarında uygulanmasında çeşitli sıkıntıların halen var olduğu bilinmektedir. Bu durumun sebebinin üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren etkinliklerin derslerde uygulanmasının daha alt düzey becerileri içeren etkinliklere oranla zorlayıcı olması ve öğretmenlerin bu zorluklarla baş edebilmek için yeterli donanıma sahip olmaması olduğu söylenebilir. Dil öğrenme sürecinde öncelikle var olan dil kuralları dilin günlük kullanımı yoluyla öğrenenlere kazandırılır sonrasında öğrenci bu kuralları çeşitli durumlara kendiliğinde genelleyecek seviyeye geldiğinde ise kuralı kendi içinde içselleştirmeye başlar. İçselleştirilen dil kuralları farklı bağlamlara göre öğrenen tarafından anlamlandırılır ve bağlama uygun şekilde kullanılır. Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretiminde genellikle öncelikle kurallar verilip öğrencilerden kuralları uygulamaları istenmektedir; ancak doğal dil öğrenim sürecinde bireyin öncelikle dili doğal kullanım sonucu kazanıp kuralları sonradan kullanılan bağlama göre uyarladığı düşünüldüğünde bu öğretim sisteminin etkili olmadığı görülebilmektedir (Paker, 2012).

1990’ların sonuna doğru Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne tam üyelik başvurusu, İngilizce eğitiminin önemini artırmıştır. 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, devlet okullarında altıncı sınıftan dördüncü sınıfa kadar İngilizce dersini zorunlu kılmıştır. 2012 yılında yapılan değişiklikle, öğrenciler 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren devlet okullarında ikinci sınıftan İngilizce dersi almaya başlamışlardır (MEB, 2012). Ancak, yıllar boyu yapılan değişikliklere karşın, Türkiye’de henüz İngilizce öğretiminde istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Uluslararası düzeyde yapılan bir sınav olan Test of English as a Foreign Language (TOEFL) 2016 verilerine göre Türkiye, 120 tam puan üzerinden ortalama 82 iken 78 puanla ortalamanın altında kalmıştır. Education First English Proficiency Index (2020) sonuçlarına göre, Türkiye 100 ülke arasında 69. sırada yer almakta ve İngilizce yeterlilik seviyesinde eksik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Educational Testing Service (2019) raporu da sınava katılan Türk katılımcıların TOEFL'deki puanının 80 olduğunu, bu sonucun Avrupa ve Orta Doğu ülkeleri arasındaki en düşük ortalama puanlardan biri olduğunu göz önüne sermektedir.

Her yıl düzenli olarak İngilizce yeterlilik endeksini güncelleyen English First (EF) 2021 raporuna göre yapılan araştırmada ana dili İngilizce olmayan 112 ülke yer almıştır. Araştırma %53'ü kadın, %47'si erkek ve yaş ortalaması 26 olan toplam iki milyon kişi üzerinde yapılmıştır. 800 puan üzerinden yapılan değerlendirmede ülkeler, İngilizce yeterlilik seviyelerine göre “çok iyi, iyi, orta, düşük ve çok düşük” olarak gruplandırılmıştır. Türkiye, dünya sıralamasında 112 ülke arasında 478 puanla 70. olurken, Avrupa'da 35 ülke arasında sondan ikinci sırada yer almış ve sadece Azerbaycan'ı geçerek 34. olmuştur. Ayrıca Türkiye'de Yabancı Dil Sınavı (YDS), ÖSYM tarafından yılın en az iki döneminde (İlkbahar ve Sonbahar) basılı olarak uygulanır ve ayrıca belirli tarihlerde elektronik Yabancı Dil Sınavı (e-YDS) düzenlenir. 2017 ilkbaharında yapılan YDS verilerine göre, sınava giren 161.230 adayın ortalamasının 100 puan üzerinden 35,9 olduğu ve dil yapısı, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve çeviri alt yeteneğinin yanı sıra yazma ve konuşma gibi üretici becerilerin değerlendirilmediği görülmüştür. Bu ortalama sonuç, Avrupa Dil Ortak Çerçevesi (CEFR) başlangıç seviyesi olan A1'e denk gelmektedir. Sonuç olarak hem uluslararası hem de yurt çapında yapılan bu sınavlara giren adaylar, uzun zaman alan çalışmalar sonucu bu sınavlara hazırlanmalarına rağmen düşük performans göstermekte; bu da Türkiye'deki İngilizce öğretiminin arzu edilen seviyede olmadığına bir kez daha işaret etmektedir. Türkiye'de, Avrupa Birliği'nde en fazla kullanılan dil olan İngilizce eğitiminin henüz istenilen düzeyde olmadığı birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Sevinç, 2006; Parker, 2012).

Bakanlığın 100 Günlük İcraat Programı'nın on dört hedefinden biri olan yabancı dilin aktif kullanımı, programın altıncı hedefidir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2018). 2018 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından yayınlanan eğitim değerlendirme raporunda, yabancı dil öğretiminin bu hedef doğrultusunda

en yakın zamanda değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, önceden olduğu gibi ezbere ve dilbilgisine dayalı bir yabancı dil öğretimi yerine küreselleşen dünyada yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanmaya odaklanmaktadır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil kurallarını bilmeleri ve uygulamaları değil, bu yabancı dili iletişim aracı olarak kullanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin İngilizcede dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazmaları temel amaç olarak Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programı’nda belirtilmiştir. Bu amaçla, öğrenci merkezli ve süreç odaklı program tasarımları tercih edilmiştir. Öğrencilerin sürece aktif katılım sağlamaları için dramatizasyon, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, eşli çalışmalar, diyalog çalışmaları gibi teknikler seçilmiştir. (Çoban, 2020)

Yukarıda yer verilen durumlara bakıldığında Türkiye’de İngilizce öğretimini etkili ve ileri düzeye getirmek için farklı yöntemlerle öğretim sağlanması gerektiği ve İngilizcenin bileşenleri olan okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine gerekli önemin gösterilmesi sonucuna varılmıştır.

2.1.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Çocuklar, dünyaya yetişkinlerden daha farklı pencerelerden bakabilen, dünyayı daha farklı algılayan canlılardır. Octaviana’ ya (2017) göre çocuklar, kendi kültürlerine sahip, işleri yapma biçimlerine sahip benzersiz sosyal varlıklardır. Caponegro (2007), çocuklar için mümkün olan en iyi dünyayı sağlama ve onlara kültürlerini tam olarak deneyimlemeleri için birçok fırsat sağlama, ilerlerken onları bir gün onların olacak dünyayı yeniden hayal etmek için çalışmaya teşvik etme sorumluluğumuz olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, gençlerin yaratıcı ruhundan ve genellikle onlarla ilişkilendirilen birçok temel nitelik ve işlerden enerji almayı asla bırakmamayı sağlamak için de insanların sorumluluğunun olduğunu dile getirmektedir. Çocuğun sosyal bir varlık olduğu Vygotsky’nin bakış açısıyla da desteklenmektedir. Çocuğun bir şeyler yapmayı ve düşünmeyi öğrenmesi, bir yetişkinle etkileşime girmesiyle meydana gelmektedir. Vygotsky, çocuğu ilk olarak sosyal bir bağlamda, diğer insanların ve dilin çeşitli şekillerde yardımcı olduğu ve çocuğun yavaş yavaş başkalarına güvenmekten bağımsız gerçekteşirdiği eylem ve düşünmeye doğru kaydığını görmüştür (Cameron, 2003). Ayrıca, çocuklar küçük yetişkinler değil, çocuktur. Yetişkinler çocuklara kendinden daha az önemli olarak görürler, ihtiyaçlarını ve arzularını onlarınkinin üzerine koyma eğiliminde olurlar, hatta belki de daha ileri taşıyarak bencilliğini haklı çıkarmaya çalışırlarsa ve çocuğa

dünyanın en önemli varlığı olmadığını vurgularlarsa sosyal varlık olan çocuğu bir kenarda bırakarak gelişimini engellemiş olurlar (Prewett, 1996). Ayrıca Cameron'ın (2003) çalışmasında aktarıldığı gibi Piaget'e göre, çocuk aktif bir öğrenendir. Piaget'in ilgilendiği konu, küçük çocukların kendilerini çevreleyen dünyada nasıl işlev gördükleri ve bunun onların zihinsel gelişimlerini nasıl etkilediğidir. Çocuk, çevre tarafından sunulan sorunları çözerek, çevresindeki dünyayla sürekli etkileşim halinde olan bir varlık olarak görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi sorunları çözmek için harekete geçmekle olur. Daha sonra çocuklar, diğer insanların eylemlerini ve dillerini anlamlandırma girişimlerine bilgi ve deneyimlerini getirerek diğer insanların yaptıklarını gördüklerinde niyet ve amaçlar ararlar. Çocukların aktif 'anlam yapıcılar' olduklarını, ancak anlamlandırmalarının deneyimleriyle sınırlı olduğunu fark etmek gerekir. Küçük çocukların kendi kavramsal gelişimlerinin yetkin, aktif temsilcileri oldukları bilinmektedir. Kısacası, küçük çocuğun zihni canlıdır ve öğrenmeye açıktır (Bransford & Brown, 1999).

Yukarıdaki teorilerden, çocukları hedefler koyabilen, planlayabilen ve gözden geçirebilen aktif öğrenenler olarak görmenin vurgulandığı sonucuna varılabilir. Çocuklar materyalleri bir araya getiren ve organize eden öğrenenler olarak görülür. Bu nedenle, bilişsel gelişim, örneğin biyolojik kavramlar, erken sayı duyusu ve temel fiziğin erken anlaşılması dahil olmak üzere organize bilgi yapılarının edinilmesini içerir. Ek olarak, bilişsel gelişim, problemleri hatırlama, anlama ve çözme stratejilerinin kademeli olarak edinilmesini içerir. Ayrıca, çocuklar aktif olarak anlamlandırmaya çalışırlar. Örneğin, yetişkinlerin kendilerine söyledikleri ve yapmalarını istedikleri şeyler için bir anlam ve amaç bulmaya ve inşa etmeye çalışırlar. Çocuklar sadece sınırlı ve kısmi olan dünya bilgisi açısından anlam bulabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin ne yapacaklarını anlayıp anlamadıklarını veya yeni dili anlamlandırmak için ne yapacaklarını değerlendirmek için sınıf etkinliklerini çocuğun bakış açısından incelemesi gerekir.

2.1.1.2. Türkiye’de İngilizce Öğretim Programı

Türkiye’de ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimi, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında belirtildiği üzere ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. İki saat olarak verilen İngilizce dersleri beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda dört saate çıkmaktadır. Bu saatlerin yanı sıra beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda iki saat seçmeli İngilizce dersi de verilebilir. Program, bu

yaştaki öğrencilerin genç öğrencilere göre daha az motivasyona sahip olmaları ve disiplin sorunları yaşamaları gibi yaş gruplarını göz önünde bulundurmaktadır. Program, eleştirel düşünmenin yanı sıra bulmaca, oyun, şarkı, drama, grup ve bireysel çalışmaları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu çalışmada yedinci sınıf seviyesinde çalışıldığı için İngilizce Öğretim Programı'nın yedinci sınıf programına yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının, İngilizce öğreniminde, yedinci sınıflar için belirlediği temel amaçlar ise şunlardır:

Yedinci sınıf programı, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen düzeylerden A2 düzeyine (Temel Düzey Kullanıcı/Temel Gereksinim) ulaşmanın ilk aşamasıdır. 11 yaş grubunda olması beklenen öğrenciler, öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelidir. İkinci olarak da yazma ve okuma gereklidir. Birinci basamakta önceliklendirilen dinleme ve konuşma becerileri, ikinci basamakta (beşinci ve altıncı sınıflar) okuma becerileri ve üçüncü basamakta (yedinci ve sekizinci sınıflar) yazma becerileri olarak sınıflandırılır. Yazma becerisinin yedinci sınıfta ilk kez öğretildiği ve temel kazanımların belirlenmesinde özellikle dikkate alındığı altı çizilmelidir. Bu çerçevede, yedinci sınıf programının genel hedefleri, öğretim programının üçüncü basamağının (yedinci ve sekizinci sınıflar) tamamlanması halinde ulaşılması amaçlanan Avrupa Ortak Başvuru Metninin A2 Düzeyi için bütüncül basamakta belirlenen hedeflerdir.

Bu nedenle, yedinci sınıf İngilizce programının 10 üniteden oluşan çerçevesi, öğrencilerin dinleme-anlama, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma, strateji ve tutum alanlarında elde etmesi beklenen kazanımları içerir. Temalar/konular, iletişim amaçlarının yanı sıra materyaller ve etkinlikler, programın içeriğini oluşturan unsurlar;

- Dili öğrenen/kullananların gelişim özelliklerine ve ilgi alanlarına uygun konu, tema ve bağlam seçimi,
- Konu ve temaların "yakından uzağa" veya "bilinenden bilinmeyene" ilkesine uygun olarak sıralanması,
- Ünitelerin, öğrencilerin iletişim kurma görevlerini, etkinlikleri ve görevleri ve dilin kullanılacağı bağlam ve konuları içerecek şekilde tasarlanması,
- İçeriğin tüm bileşenlerinin, öğrencilerin dili kullanıp iletişim kurmasına izin verecek ve gerçekleştirilebilir bir ağırlıkta seçimi ve zamanlanması,

- Temaya ilişkin sözcük/sözcük dizileri ile iletişim-odaklı etkinliklerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara en etkili şekilde ulaşmalarını sağlayacak şekilde sıralanmıştır.

Yedinci sınıf itibariyle dört beceriye de yer veren öğretim programında, iletişim odaklı kazanımların verilmesi gerektiği gibi, olması hedeflenen iletişimsel işlevler ve sözcükler/sözcük öbekleri bir konu bütünlüğü içinde belirlenerek ve bağlamlandırılarak öğrencilere ulaştırılmaktadır (MEB, 2013). Ayrıca, yedinci sınıf İngilizce öğretimi sürecinde dil öğrenimi anlamlı bir bağlamda gerçekleştirilmekte ve öğretmenler yaratıcı bir ortam yaratmaya teşvik edilmekte ve öğrencilerden, insanların görüşlerini ve kişiliklerini, geçmiş olayları ve deneyimlerini tanımlamak; basit önerilerde bulunmak, ihtiyaçları ve miktarı belirtmek, yükümlülüklerden bahsetmek gibi basit iletişimsel dil işlevlerini kullanarak görüşlerini ifade etmeleri beklenmektedir. (MEB, 2018).

2.1.1.3. Türkiye’de İngilizce Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler

Türkiye’de özellikle sınıf mevcutlarının tavsiye edilen sayı olan 20 kişiyi geçmesi dil öğretimindeki iletişimsel etkinlikler olan grup çalışmalarını yapmayı zora sokmaktadır ayrıca kalabalık sınıflarda konuşma etkinlikleri yapılabilse her öğrenciye ders saatinde yeterli konuşma zamanı verilememektedir (Demirpolat, 2015). Her öğrenciye söz hakkı verilmesine izin verecek şekilde düzenlenen sınıf mevcutları hem öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında rahat ifade etmelerine hem de öğretmenlerin planladıkları etkinlikleri programda önerilen sürede tamamlamalarına izin verecektir. Ancak Türkiye’de özellikle şehir merkezindeki okullarda sınıf mevcutları 60 kişiyi bulabilmekte ve sağlıklı dil öğretimi yapmak imkânsız hale gelebilmektedir. Sınıf mevcutlarının çok olmasının veliler tarafından diğer okullara oranla daha iyi olduğu düşünülen okullarda yığılma yaşanmasından kaynaklanabildiği görülmektedir. Sınıf mevcutlarında yaşanan bu sorun iyi bir liseye gitmenin öğrencinin gelecekteki hayatını şekillendireceği düşüncesi nedeniyle ortaokul kademesinde oldukça belirgindir. Bu durumlarda İngilizce öğretmeni ve öğretmen dersi etkili şekilde işlemeye her ne kadar istekli olsalar da okulun fiziki koşullarından kaynaklanan sebeplerle dersler verimsiz geçebilmektedir. Sınıf mevcutlarına ek olarak materyal eksiklikleri, okulların bünyesinde dil sınıflarının veya dil laboratuvarlarının bulunmaması, okul

binalarının eski ve bakımsız olması okulların fiziksel açıdan yetersizliklerine örnek olarak verilebilir.

Öğrenciden kaynaklanan zorlukların yanı sıra İngilizce öğrenmede öğretmen kaynaklı bazı sorunların da önemli bir rolü olduğundan bahsedilebilir. İlköğretim seviyesinde İngilizce derslerinin İngilizce konusunda yeterli donanım ve mesleki eğitime sahip olmadan mezun olan veya asıl eğitim alanının dışında bir meslek olarak sonradan İngilizce öğretmenliği yapmaya karar veren öğretmenler tarafından derslerin okutulmasının İngilizce öğreniminde yaşanan zorluklara sebep olan etmenlerden olduğu düşünülmektedir (Drew vd., 2007). İngilizce öğretimi sürekli değişen ve yenilenen bir alandır ve öğretmenler açısından mesleki yeterlilik ve kendini geliştirme gerektiren bir meslektir. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıktığı İngilizce öğretim alanında öğretmenlerin kendilerini sürekli gelişim ve değişime açık tutmaları gerekmektedir. Bu değişim sadece mesleki anlamda değil aynı zamanda kişisel anlamdadır. Eğilimlerin sürekli gelişip değiştiği İngilizce öğretimi dünyasında İngilizce öğretmenlerinin de kafalarını değişim fikrine açık tutmaları öğrencilerinin dil öğrenmede yaşadıkları zorlukları aşmalarında yardımcı olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde dil kurallarını öğrencilere sezdirmeden öğretmeleri, kelime ezberlemelerini zorunlu kılmamaları dil öğreniminin öğrenciler açısından daha doğal bir süreç olarak algılanmasına yardımcı olabilir. Ders ortamını geleneksel olmaktan çıkarıp öğrencilerin ders çalışmaya zorlanmadan oyun oynadığı ve başarılarının ödüllendirildiği daha sıcak bir ortama dönüştürmek öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenmeye ilgilerini arttırmak mümkündür (Irimiea, 2016). Reeve ve arkadaşlarına (2004) göre de öğretmenlerin özerkliği destekleyici ve kontrol edici davranışları, öğrenmeyi ve uzun vadeli başarıyı kolaylaştıran bir dizi olumlu sonuçla bağlantılıdır. Özerkliği destekleyen öğretmenlere sahip öğrenciler, kontrol eden öğretmenlere sahip olanlara kıyasla daha fazla yetkinlik, daha fazla ustalık ve içsel motivasyon, daha fazla kavramsal anlayış, daha fazla ısrar, daha olumlu duygusallık, daha yüksek akademik performans ve sınıfta daha fazla psikolojik ihtiyaç tatmini göstermişlerdir.

Türkiye’de öğrencilerin İngilizce öğreniminde yaşadıkları sorunlardan biri de bireysel farklılıklardır. Elbette ki her öğrencinin kendine özgü bir birey olduğu düşünüldüğünde tek bir öğretim yöntemine bağlı kalarak öğretim yapmanın etkisiz olacağını ön görmek mümkündür. Buna rağmen bazı öğretmenlerin öğrencilerin

bireysel istek ve kişilik özelliklerini dikkate almadan kendi inançlarına ve öğretim alışkanlıklarına göre İngilizce öğretimini tercih etmelerinin öğrencilerin dersten soğumalarına sebep olmalarına neden olabildiği görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları başlıca duygusal zorluklar utangaçlık, hata yapma korkusu, endişe, İngilizceye yönelik ön yargılar olarak sıralanabilir ve yaşanan bu zorlukların ders katılımında azalmayla sonuçlandığından bahsedilebilir (Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018).

Yabancı dil kaygısı genellikle İngilizce yabancı dil öğrenmede yaşanan zorluklar arasında sayılmaktadır ancak Sparks ve Ganschow’ a göre (1991) yüksek düzeyde kaygı, motivasyon düşüklüğü ve ilgisizlik aslında ana dildeki yetersizliklerin bir dışavurumudur. Genel olarak İngilizce bilmenin getirdiği avantajların yeterince farkında olmayan ve yüksek kaygıya sahip öğrencilerin tek amaçlarının bir an önce İngilizce dersinden geçer not alıp kurtulunması gereken bir ders olarak görmeleri, içsel motivasyona sahip olmamaları dil öğreniminde zorluk yaşamalarına neden olabildiği söylenebilir (Akbari, 2015)

Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için kariyer gibi bir amaca hizmet etmemesi de İngilizce öğreniminde zorluk yaşanmalarına neden olabilmektedir (Khan, 2011). Dil öğrenmek belli bir hedefe ulaşmalarına aracı zaman öğrenci için daha anlamlı hale gelmektedir. İngilizceyi ilerideki hayatında kullanacağını bilen öğrenci, dil öğrenim sürecinde karşılaşacağı çeşitli zorlukları aşacak kuvveti kendinde bulup iç motivasyonunu kendiliğinden sağlayabilir. Dil öğreniminde içsel motivasyon, güdüleyici davranışlar ve öğrencinin kendisini hedef dilde ideal şekilde görebilmesi kendini adapte edebilme yeteneğinin önemli bir yordayıcısıdır (Iwaniec, 2014).

Gelişigüzel verilen bir dil eğitimi öğrencilere fayda sağlamamaktadır. Farklı yöntemler, alıştırma ve materyallerle dil öğretimini geliştirmek çok önemlidir. Cameron (2003), okuyup yazmaya dayanan bir İngilizce öğretiminin öğrencileri başarılı veya başarısız kılmayacağını belirtmiştir. Ek olarak, bu şekilde sadece okuyup yazan ama konuşamayan öğrenciler olacağını belirtmiştir. Çok sayıda öneri vardır, bu da öğrencilerin dillerini daha iyi anlamalarını ve kullanabilmelerini sağlar. Hepsinin amacı, dilin etkili bir şekilde öğretilmesidir. Dulay ve ark. (1982) bazı önerilerde bulunmuştur. Önerileri ise şöyledir:

- Öğrenciler doğal olarak iletişim kurabilirler.
- Öğrencilere ders sırasında susma hakkı verilmelidir.

- Somut kavramlar ve adlar, öğrencilerin dili daha iyi öğrenebilmesi için ilk olarak kullanılmalıdır. Bu şekilde öğrenci dil öğrenebilir.
- Ders sırasında öğrencilerin rahat olacağı bir ortam oluşturmak için uygun teknikler seçilmelidir.
- Dilbilgisi açıklamaları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Ders içi etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerinde hangi öğelerin daha fazla yer aldığını belirledikten sonra buna göre düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin yaptıkları hatalardan utanmamaları gerekir. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin yanlış yapmasının normal olduğunu bilmeli, öğrencilerin yanlışları üzerinde fazla durmamalı, yabancı dilde konuşurken büyük sabır göstermeli, konuşmanın içeriğine odaklanmalı ve öğrencilerin yanlış yapmasından duyabileceği üzüntüyü azaltmalıdır.
- Konuşma odaklı çalışmalarda güncel konular seçilmelidir.
- Öğrenciler henüz yola çıktıktan sonra mükemmel performans beklenmemelidir.
- Yabancı dil öğretimi, anadilden bağımsız bir şekilde yapılmalıdır (Dulay ve diğ., 1982; Ekmekçi, 2005; Yetkiner,2011).

2.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi

Kelime, fikir ve düşünceleri ifade etmede önemli bir rol oynar. Tanınmış İngiliz dilbilimci Wilkins (1976), insanların dilbilgisi olmadan çok az şeyi tanımlayabileceklerini, ancak kelime bilgisi olmadan hiçbir şey ifade edemeyeceklerini söylüyor. Widdowson (1978), anadili İngilizce olan kişilerin dil materyallerini doğru kelime dağarcığıyla anlayabileceklerini, ancak doğru dilbilgisi kurallarına sahip olanlardan çok dilbilgisi kurallarına pek uygun olmayan ancak kelime kullanımında pek uygun olmayanlar olduğunu düşünmektedir. Lord (1993), kelime dağarcığının binlerce farklı anlamı nedeniyle ister yabancı ister ana dili olsun, herhangi bir dilin öğrenilmesinde açık ara en büyük ve yönetilemez bileşen olduğunu ifade eder. Lewis (1992) ikinci dil ediniminin temel görevinin kelime hazinesi olduğu ve dinleme, konuşma, okuma, yazma ve tercüme gibi dil becerilerinin kelime hazinesi olmadan olamayacağı fikrine sahiptir.

Kelime öğretimi 1980'lerden bu yana büyük ölçüde gelişmektedir. Bazı uzmanlar ve dilbilimciler bu dönemde kelime öğretimine dikkat etmeye başlamışlardır. Örneğin, 1980'lerde Terrel, gramer olarak doğru üretimden ziyade anlaşılır ve anlamlı girdiyi vurgulayan Doğal Yaklaşımı önermiştir. 1983 yılında

Allen, kelime öğretiminde pratik tekniklerin sunumundan ve örneklendirilmesinden bahsetmiştir. Daha sonra 1985 yılında Ruth Gairns ve Stuart Redman kelime öğretiminin ilkelerini belirtirler. 1997'de Sökmen, ikinci dil kelime öğretimindeki güncel eğilimleri tartışmıştır. Mevcut araştırmaların, dil sınıfındaki olağan çıkarsama etkinliklerine açık sözcük dağarcığı eklemenin değerli olduğunu önereceğine dikkat çekmiştir. (Xia,2010)

Kelime bilgisini, kelimelerini öğrenmeden bir dili öğrenmek mümkün değildir. Riren (2008), dilin kuru kemikler değil; yaşayan ve büyüyen, kelimelerin etine bürünmüş bir varlık olduğunu varsayar. Harmer (1991) da dil yapılarının dilin iskeletini oluşturduğunu, hayati organların ve kemikleri kaplayan kasların kelime bilgisi olduğunu savunur.

Bir okumayı gerçekleştirebilmek için okuyucunun çok sayıda kelime bilmesi ve kelime bilgisinin dışında yeni karşılaştığı kelimelerin anlamlarını da tahmin edebilmesi gerekmektedir.

Kelime bilgisi, genç yaştaki öğrenciler için dil öğretiminin en önemli bileşenidir. Bu nedenle, İngilizce kelime öğretimi, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin İngilizcede ustalaşmasını sağlamak için çok önemli bir role sahiptir. Richard ve Rodgers'a (2001) göre kelime bilgisi, öğrenenlerin ne kadar iyi konuştuğunun, yazdığının, dinlediğinin ve okuduğunun temeli olduğu için dil yeterliliğinin önemli unsurlarından biridir. İyi bir kelime ustalığı olmadan, öğrenenlerin günlük aktivitelerde öğrenilen dili kullanma cesareti kırılabilir. Thornbury (2005), kelime dağarcığının İngilizce' de çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Hornby (2000) tarafından belirli bir dildeki tüm kelimeler veya “Genellikle alfabetik olarak düzenlenmiş ve açıklanmış veya bilgilendirmek, fikirleri ifade etmek, arzu ve duyguyu ortaya çıkarmak ve başkalarıyla iletişim kurmak olarak tanımlanmış bir kelime ve deyimler listesi veya topluluğu” şeklinde tanımlanan kelime hazinesi, kullanılan dilin ana unsurudur. Hammer (2002) “dilbilgisi olmadan çok az şey aktarılabilir, kelime bilgisi olmadan hiçbir şey aktarılamaz” vurgusunu yapmıştır. Bu, kelime dağarcığının iletişimdeki ana unsur olduğu anlamına gelir.

Cameron'a (2001) göre, bir kelimeyi öğrenmek kolay bir eylem değildir. Kelime gelişimi sadece kelime öğrenmekten oluşmaz. Kalıpları, özel ifadeleri ve kullanılışları öğrenmek yalnızca kelimeleri öğrenmekle kalmaz. Çocuklar yeni

kelimeler öğrenirken yabancı dilde bu kelimelerin ne anlama geldiğini sorarlar ve okumayı öğrenirler. Bu süreç yeni bilgi ve beceriler kazanmak için çok önemlidir.

Kelime öğrenimi, İngilizce öğreniminde karşılaşılan önemli zorluklardan biridir. Öğrenciler için dilbilgisi kurallarını öğrenmek, net ve açık kuralları olması ve belirli bir mantığı bulunması nedeniyle kendi içinde değişiklikler gösterebilen kelime öğrenimine göre daha kolay olarak algılanmaktadır (Aydoğan, 2016). Kitaplarda ve derslerde senelerdir dil bilgisi konularının öğretimine ağırlık verilmektedir; bu durum da öğrencilerin dilbilgisi kurallarına daha hakim olmalarına ve bu kuralları kelime öğrenimine göre daha kolay özümsemelerini sağlamaktadır. Dilbilgisini anlayan öğrenciler dilin matematiğini çözerek cümleler oluşturmaya başlamakta ancak kelimelerin öğreniminde aynı kurallar geçerli olmadığından kelime öğreniminde zorlanabilmektedirler. İngilizce öğreniminde kelimelerin anlamsal farklılıklarının olması, birden fazla anlama ve farklı kullanım alanlarına sahip olmaları sebebiyle öğrenciler kelimeleri, dilbilgisi kuralları gibi belirli bir mantığa oturtup kelime öğrenme kuralları oluşturmakta zorlanmamaktadırlar.

Kelime öğrenimi zorluklara sahip olsa da geliştirilecek bazı kelime öğrenme stratejileri bu zorluklara çözüm olabilmektedir. Kelime öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin öğrenme hedefleri doğrultusunda kendi öğrenme yöntemleriyle geliştirdikleri kelime öğrenmek için farklı yaklaşımlar söz konusudur. Schmitt (1997), çoğu öğrencinin kelime öğrenirken stratejiler kullandığını söylüyor. Ek olarak, ezberleme (memorization), tekrar (repetition) ve kelime not alma (taking notes on vocabulary) kelime öğrenme için yaygın yöntemlerdir. Anahtar kelime yöntemi, tahmin ve görselleştirme gibi daha mekanik olan stratejiler daha az tercih edilir.

Schmitt (1997) bir kez karşılaşılan bir kelimenin kalıcılığını sağlamak için kullanılan stratejiler olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

Sosyal Stratejiler (Social Strategies – SOC)

- Grup içinde kelimenin anlamına çalışma
- Öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını doğruluk açısından kontrol etmesi.
- Anadili İngilizce (ya da öğrenilen dil) olan kişiler ile iletişim kurma

Bellek Stratejileri (Memory Strategies– MEM)

- Kelimenin anlamına onun resimli sunumu ile çalışma.
- Kelimenin anlamını resimleştirme.
- Kelimeyi önceki kişisel tecrübeye bağlama
- Kelimeyi, kelimenin işbirliği içinde olduğu diğer kelimelerle ilişkilendirme
- Kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla bağlama
- Anlam haritaları kullanma
- Dereceli sıfatlar için ölçekler kullanma
- Peg Yöntemi
- Loci Yöntemi
- Kelimeleri gruplandırarak çalışma
- Kelimeleri bir sayfada dağıtıp gruplandırarak çalışma.
- Yeni kelimeyi cümle içinde kullanma
- Kelimeleri olay dizini içinde gruplandırma
- Bir kelimenin okunuşuna çalışma
- Yeni kelimeye çalışırken onu sesli söyleme
- Kelimeyi görselleştirme
- Kelimenin ilk harfinin altını çizme
- Kelimeyi şekille ifade etme
- Kelimenin anlamını görselleştirme
- Anahtar kelime yöntemini kullanma
- Kelimelere birlikte çalışmak için grupta
- Kelimenin yazılışına çalışma
- Ekler ve kökleri hatırlama
- Kelimeyi geçen konuşmadan hatırlama
- Kelimeleri bir deyimle beraber öğrenme
- Anlam haritaları kullanma
- Yeni bir kelime öğrenirken hareketler kullanma

Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies–COG)

- Sözlü tekrar yapma
- Yazılı tekrar yapma
- Kelime listeleri oluşturma

- Resimli kartlar
- Derste not tutma
- Ders kitabının kelime bölümünü kullanma
- Kelime listesini kasetten dinleme
- Nesnelerin üzerine İngilizcesi yazan etiketler yapıştırma
- Kelime defteri tutma

Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies- MET)

- İngilizce medyayı kullanma (şarkılar, filmler, haberler, vb.)
- Tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma
- Kendi kendine kelime testleri yapma
- Yeni kelimeyi atlama, geçme
- Zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme.

Daha önceden bilinmeyen kelimeleri etkili öğrenmek için Schmitt (1997) stratejileri yukarıda yer verildiği gibi sosyal, bellek, bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri altında belirtmiştir. Her bir strateji yeni öğrenilen kelimeleri kullanmada, tekrar etmede ve hatırlamada öğrenciye katkı sağlamaktadır. Meara (1980) dil öğrenenlerin diğer dil becerilerinde iyi olsalar da kelime öğrenmede ciddi zorluklar yaşadıklarını kabul ettiklerine değinmiştir. Bu sebeple Zimmerman'ın (1990) da kelimenin dilin merkezini oluşturduğunun ve dil öğrenenin önem vermesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Sonuç olarak, kelime öğrenme stratejilerinin öğretime ihtiyacı duyulmaktadır (Şerabatır, 2008).

Kelime öğrenmenin birtakım zorlukları olsa da öğrenmeyi kolaylaştırmak için stratejiler olduğu gibi belirli yöntemler de kullanılabilir. Nunan (2003), kelime öğretimi için dört ilke önermiştir: İlk olarak, öğretmen ilk önce en yararlı kelime dağarcığına odaklanmalıdır. Bazı kelimeler çok çeşitli durumlarda kullanılabilir. Diğerleri çok daha sınırlı kullanıma sahiptir. Daha az yararlı olanlardan önce yararlı sözcükleri öğretmeye öncelik vermek, öğrencilere öğrenme çabaları için en iyi getiriyi sağlar. En faydalı kelimeler, her İngilizce öğrenen kişinin dinleme, konuşma, okuma veya yazma için ihtiyaç duyduğu veya bunları resmi ve gayri resmi durumlarda kullanıp kullanmadıklarıdır. İkincisi, öğretmen kelime hazinesine en uygun şekilde odaklanmalıdır. Bu ilke, öğrencilerin nasıl öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği ile ilgilidir. Öğretmenlerin, yüksek sıklıkta yer alan kelimeleri muamele etme yöntemini düşük sıklıkta olan kelimeleri muamele etme

yolundan ayırması gerekir. Üçüncüsü, öğretmen, dersin dört bölümündeki yüksek sıklıkta kelimelere dikkat etmelidir. Yüksek sıklıkta olan kelime dağarcığı, dersin çoğu bölümünde kullanılmalıdır. Öğretme ve çalışma yoluyla kasıtlı olarak dikkat çekmeli ve dinleme, konuşma, okuma ve yazmada mesajların iletilmesinde karşılanmalı ve kullanılmalıdır. Yüksek frekanslı kelime dağarcığı, alıcı ve üretken rutin için zahmetsizce erişilebilir olmalıdır. Dördüncüsü, öğretmen, öğrencileri öğrenme konusunda düşünmeye ve sorumluluk almaya teşvik etmelidir. Bu ilke çok önemlidir ve seçme ve öğrenmenin temeli olmalıdır. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını anlamalıdır (Nazara, 2019).

Virginia (1983), kelime öğretimi hakkında “deneyimin en iyi kelime öğretmeni olduğu inancında doğruluk payı olduğunu” iddia etmektedir. Bu ifadeden, kelime öğretiminde öğretmenin bazı farklı, eğlenceli etkinlikler oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Amaç, genç yaştaki öğrencinin kelimeleri zahmetsizce edinmesini ve yeni sözlüğü daha iyi hatırlamasını sağlamaktır. Hedef dili sınıfta uygulayan öğrenciler, dili daha kolay ezberleyecek ve öğreneceklerdir. Ayrıca, öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeye karşı büyük bir ilgileri olduğu, ancak öğrenme süreci boyunca sürekli aynı yöntemle sunulursa öğrenmeyi öğrenmeleri durumunda hüsrana uğrayabilecekleri de bilinmektedir. Bu nedenle, hedef dili öğrenmede ilgilerini uyandırmak ve konsantrasyonlarını artırmak için farklı türde eğlenceli aktiviteler gereklidir (Gülsoy, 2013).

İleri düzeyde dil öğrenen bazı öğrenciler, geniş bir kelime dağarcığının iletişim için önemli ölçüde daha önemli olduğuna inanırlar. Bu güven, öğrencilerin kullandıkları stratejilerden gelir: bazı dilbilgisi yapılarını kullanmayı düşünmekten çok, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını ararlar. Ayrıca, konuşmalar sırasında yanlış kullanılan bir dilbilgisi formu bozulmaya neden olmazken, eksik kelimeler iletişim kopukluklarına neden olur (Simon ve Taverniers, 2011).

Karakoç ve Köse'ye (2017) göre kelime öğrenimi en fazla kelime bilgisi açısından anlam ve biçime odaklanan açıklayıcı etkinliklerle etkilidir. Ayrıca, kelime öğretiminde bir iskele olarak, öğrenciler kelimelerin anlamlarını ve bağlantılarını kuracakları için yeni kelimeler öğrenmek için resimler kullanmak gibi görsel öğretim etkilidir (Sadeghi ve Farzizadeh, 2013). Johns ve Wilke (2018), yüksek frekanslı kelimelerin öğretilmesinin ve kelime listelerinin öğretmenler için bir rehber olarak sunulmasının önemli olduğunu iddia etmektedir. Öğrencilerin kelime büyüklüğünü değerlendirmek için kelime seviyesi testleri (VLT) kullanmak,

kelime hedefleri oluşturmak ve öğrencilerin kelime ilerlemeleri için bir rehber olarak sıklığı kullanmak için öğretmenler için destekleyici bir araç olabilir (Siyanova-Chanturia & Webb, 2016). Kelime öğrenmenin bir başka yönü de kelimeleri elde etmek ve elde tutmak için stratejiler geliştirmektir. Ghazal (2007), öğrencilere öğrenmelerinde daha bağımsız olmayı öğretmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle üstbilişsel düşünmeyi öğretmek onların kelime dağarcığını destekleyebilir. (Espmarker, J.& Tedenby, E.,2020)

2.1.3. İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama

Bir dilde yeterli olabilmek için dört beceriye sahip olmak gerekir. Bu dört beceri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Her bir beceri dil öğrenmede bir diğer beceriyi desteklemektedir ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bir becerinin diğerine göre daha önemli olduğunu belirtmek doğru bir yaklaşım olmayacağı gibi becerileri birbiriyle mukayese etmek de doğru olmayabilir; ancak okuma becerisinin diğer becerilere öncülük ettiğini belirtmek gerekir. Ünlü İngiliz filozofu Bacon' ın da belirttiği gibi “Okumak bir insanı doldurur, insanlarla iletişim kurmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır.” (Küçük, 2007).

Bu noktada okumanın tanımına da değinmek yerinde olacaktır. Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarmak için bilişsel davranışların ve davranışların duyuşsal, psikomotor ve bilişsel becerilerinin işbirliğidir. Yazının ses haline gelmesine diğer bir deyişle okuma denir. Demirel (2004), gözlerin ve ses organlarının farklı hareketlerinin yanı sıra zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla okuma süreci tamamlanır. Okumak, insan yaşamı için gerekli bir beceridir. Bilinen bir gerçek vardır ki insanlar dünyanın birçok her yerinde günde Gazeteler, reklamlar, işaretler vb. birçok şey okur.

Dört temel dil becerisinden biri olan ve özellikle de diğer dil becerilerinin önemli bir yordayıcısı ve ön şartı olarak düşünülen okuma becerisinin İngilizceyi bir dil olarak öğrenmede de en önemli becerilerden biri olduğu söylenebilir (Celce-Murcia vd. 1995).

Okuma, İngilizceyi bir dil olarak öğrenmede en önemli becerilerden biridir. Okuma becerisinin öğrenme için ön şart olduğuna da inanılmaktadır (Celce-Murcia vd. 1995). İngilizce öğrenen ve de ana dili İngilizce olan birçok kişi, başkaları ile iletişime geçebilme fırsatı bulamaz ya da çevresindekilerle iletişime geçme noktasında çok kısıtlı imkan bulabilir. Bu sebeple İngilizce metinler okumak öğrenenlere yabancı kültür ve insanlar hakkında daha iyi fırsatlar sunmaktadır

(Khatip ve Nasrollahi, 2012). Okuma becerisi, dil öğrenenler için bilişsel giriş özellikleri bağlamında en önemli girdi çeşididir (Derrick, 2008). Tam Öğrenme Modeli'nin savunucusu olan Bloom da öğrenme için var olması gereken önkoşul bilgilere değinmiştir. Bu yörüngede olan çeşitli araştırmalar göstermiştir ki çocukların ilkokulda öğrendikleri temel okuma yazma becerilerinin onların akademik, mesleki ve sosyal becerilerini şekillendirmektedir (Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması).

Okuma, yabancı bir dil öğrenmenin önemli bir kaynağıdır. Okuma becerisi edinmeye araç olan kitaplar, çocuklara farklı dünyaların pencerelerini açar. Dış dünyaya yönelik bakış açılarını genişletir. Çocukların ufkunu açmak için de okumanın dikkat çekici hale getirilmesi gerekir. Scottt ve Ytreberg' e (1991) göre, okumayı eğlenceli bir etkinlik haline getirmek, dil öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Çocuklara yeni ufuklar açacak bu kitapların seçimi konusunda dikkat edilmelidir.

Okuma motivasyonu ise anlama becerisiyle sağlanır ve okumanın nihai amacı anlamadır. Tam ve açık olarak anlama, bize iletilmesi amaçlanan mesajın, duygu ve düşüncelerin hiçbir yanlış anlaşılmaya sebep olmadan ve hiçbir soru işareti kalmadan, tüm hatlarıyla kavranmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sezer, 2006). Diğer bir deyişle, verilmek istenen mesajın alıcıya eksiksiz aktarılması ve kusursuz bir anlama sağlanmasıdır. Krashen (2004) da Anlaşılabilir Girdi Hipotezi'nde dil ediniminde en önemli faktörün bir öğrencinin maruz kaldığı anlaşılır girdi miktarı olduğunu belirtmektedir. Burada anlatılmak istenen bireyin metinlerde çok sayıda kelimeyle karşı karşıya kalması ve daha sonraki karşılaşmalarında ise bu kelimeleri daha kolay anlamlandırmasıdır. Anlama konusunda bir diğer görüş de Güneş (2004) tarafından öne sürülmüştür. Ona göre, anlama; metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, sebepleri araştırma, çıkarım yapma ve değerlendirme sürecidir. Buradan da anlaşılacağı gibi birey metinlerdeki kelimeleri çeşitli süreçler sonunda anlamlandırarak genel bir kanıya varır ve bir görüşe sahip olur. Ayrıca Prisilya (2014), okumanın; öğrenenlerin dilde ustalaşmada daha iyi olmalarını ve öğrenenlerin okuma materyallerinden resmi ve gayri resmi dili öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğrenenler okuduğunu anlamada ne kadar geniş bir bilgiye sahip olurlarsa, dilin diğer becerilerini öğrenmek o kadar kolay olacaktır. Harmer 'a (2007) göre, özellikle okuma metni ilginç ve dikkat çekici olursa, öğrenme de o

kadar başarılı olur. Bu durum da okuduğunu anlamamanın öğrenilmesinin bir sürece ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Okuma, dil öğretiminin önemli bir parçasıdır, okuma sürecine aşina olmak gerekir. Okumaya bakmanın en basit yolu, zihinsel bir sürecin onu anlamlı hale getirmesine izin veren yazar ve okuyucu arasındaki ilişkidir. Birch'e (2009) göre, okuma önemli miktarda uzmanlık bilgisi içeren karmaşık bir zihinsel aktivitedir ve birçok işleme stratejisi ile kazanılması ve öğrenilmesi gerekir. Okuma, okuyucunun anlam yaratmak için aktif olarak katıldığı bir iletişim türüdür.

Çok sayıda insan farklı nedenlerle ikinci bir dilde okumaktadır. Grabe'in (2009) tartıştığı gibi, ikinci seviyede daha ileri görevleri yerine getirmek için yabancı dil becerilerini belirli bir noktaya kadar geliştirmek için öğrenme bir zorunluluktur. Grabe ayrıca ikinci dildeki okuma becerilerinin modern yaşamda birçok kariyer fırsatı sağladığından, yabancı dilde yetenekli okuyucu olmanın hayati olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için anlamlı bağlamlar yaratmanın önemine dikkat çekmektedir. Vaughn ve Linan (2004) tarafından belirtildiği gibi hem okuma hem de dil becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin kapsamlı okuma stratejilerini açık ve sistematik bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir.

Okuma ve anlama kavramlarının birleşimi olan okuduğunu anlama kavramı ise, dilin bileşenlerinden bir tanesidir. Zahro'ya (2015) göre, okuduğunu anlama tüm bireylerin eğitim başarısında kritik olan bileşenlerden biridir. Ayrıca, okuduğunu anlama, bireyin bildiği kelimelerin birikimidir ve dil öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını sözlü ya da yazılı olarak ifade etmede önemli bir araçtır. Birey, bilgi birikimini zengin metinler aracılığıyla geliştirir ve böylelikle okuduğunu anlama becerisini de geliştirmiş olur. Lubis' e (2016) göre de okuduğunu anlama, okuma parçalarından istenen bilginin elde edilmesine dair rehber olarak öğretmenler tarafından kullanılan bir metottur. Dahası, okuduğunu anlama dil yeterliliğini inşa etmede yer almaktadır ve okuduğunu anlama becerisi ne kadar zengin olursa, öğrenciler o kadar iyi bir beceriye sahip olurlar. Okuduğunu anlama, daha önceki cümlelerde de belirtildiği gibi öğrencilerin iyi bir dil yeterliliğine sahip olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Okuduğunu anlamamanın önemine değinildiğinde ise, geniş bir okuduğunu anlama becerisine sahip olma, bireye fikirlerini tam olarak ifade etmede yardımcı olabilmektedir.

İkinci dil olarak İngilizce (ESL) ve Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ortamlarında okuduğunu anlamanın rolü son yıllarda büyük önem kazanması şüphesiz bir gerçektir. Okuma, 1970'den önce olduğu gibi sözlü dil becerilerine ek olarak görülmez; bunun yerine, başlı başına hayati bir beceri olarak kabul edilir. Grabe (1991), okumanın akademik bağlamlarda ikinci dil öğrenenler için en önemli beceri olduğunu belirtir. Grabe' i destekleyen Carrell (1988a), dünya çapında yabancı dil olarak yabancı dil olarak öğrenmenin, okuma becerisi edinmenin öğrencilerin dil öğrenme sürecine dahil olmasının ana nedeni olduğunu iddia etmektedir. Carrell'in (1988a) öne sürdüğü gibi, "...sağlam bir okuma yeterliliği olmadan ikinci dil okuyucuları başarılı olmak için yapmaları gereken seviyelerde performans gösteremezler." Okumanın öneminin artmasıyla birlikte ikinci dilde okumaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Anderson & Wilson, 1986; Barnett, 1988; Block, 1986; Carrell, 1987; Phakiti, 2003; Poole, 2005; Pritchard, 1988; Young, 1993).

Daha önce de bahsedildiği gibi ikinci dil öğrenimi alanında okuma, özellikle öğrencilerin hedef dilde kapsamlı okuma yapmasını gerektiren akademik ortamlarda en zorlu ama gerekli dil becerilerinden biri olarak kabul edilir (Carrell, 1988a). Grabe (1986) tarafından akademik bağlamda okumayı vurgulama ihtiyacına ilişkin çeşitli nedenler öne sürülmüştür. Birinci neden, kapsamlı okumanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı fikrinden kaynaklanmaktadır. Bu görüşü destekleyen Cohen (1990), becerikli okumanın dil öğrenimini kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Akademik ortamlarda okumaya önem verilmesinin bir başka nedeni de üniversitede okuyan ESL öğrencilerinin kapsamlı bir şekilde okumaya ihtiyaç duydukları için okumayı kendileri için en önemli beceri olarak algıladıklarını gösteren araştırma bulgularıyla ilgilidir (Carrell, 1988a; Grabe, 1986). Bu görüşler, EFL/ESL bağlamlarında okuduğunu anlamaya odaklanmanın, akademik amaçlarla İngilizce öğrenen öğrenciler için büyük bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Mendi, 2009). Okuyucunun metni okumak için kesin bir amacı olduğundan okuma amaçlıdır. Okur sadece arka plan bilgisinden değil, aynı zamanda metinde sunulan bilgilerden de yararlandığından okuma etkileşimlidir. Okuma sürecinde birçok beceri aynı anda birlikte çalıştığı için okuma da etkileşimlidir.

Okuduğunu anlama becerisine sahip olmak için bazı stratejilere sahip olmak gerekir. Brown' a (2001) göre de okuduğunu anlama, öncelikle okuryazar öğrenciler

için uygun, verimli anlama stratejileri geliştirme meselesidir. Burada öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu nedenledir ki öğretmenler, okuduğunu anlamayı öğretmek için ilginç yollar bulma konusunda yaratıcı olmalıdırlar. Ayrıca, öğretmenler öğrenenlerin anadilinden farklı bir dilde akıcı bir şekilde okuması ve okuduğunu anlaması için okuma metinlerini, öğrenenlerin seviyesine ve gelişimine uygun kolaylıkta ve zevkle okuyacakları materyaller arasından seçmelidirler. Rivers'e (1981) göre, öğrenenlerin seviyelerinin üstündeki metinler öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik güvenini zedeler ve okuma motivasyonlarını da olumsuz olarak etkiler. Nitekim, görülmüştür ki PISA 2009'da Türkiye'nin ortalama okuryazarlık puanı 464'tür. Bu puan Türkiye, projeye katılan 65 ülke arasında 39. ve OECD ülkeleri arasında 31. sırada yer almıştır (EARGED, 2010). Bu rakamlar, Türkiye'deki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesi için önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Grabe (1991), okuma becerisinin öğretimi yoluyla okuduğunu anlama düzeyinin yükseltilmesi için bazı tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu tavsiyeleri, okuma becerisini inceleyen araştırmalardan elde ettiği sonuçlara dayanmaktadır. Buna dayanarak,

- Okuma öğretiminin öncelikle içeriğe odaklanması ve diğer becerilerle bütünleştirilmesi önerilir. çünkü içerik, öğrencilere bir öğrenme hedefi vererek onları motive edecek. Ek olarak, okuma etkinliklerinin diğer becerilerle birleştirilmesiyle dil gelişimi teşvik edilecektir.
- İkinci olarak, okuma laboratuvarının kullanılması tavsiye edilir çünkü bu, bireysel öğretim ortamının sağlanmasına yardımcı olur ve bazı stratejilerin ve becerilerin sınıf dışında pratik uygulamalarına izin verir.
- Sessiz okuma, okuyucuya akıcılık, güven ve zevk kazandırmalıdır. Okuma derslerinin öncesi, sırası ve sonrası olarak planlanması, önceki bilgileri kullanarak kullanılan metinleri anlama becerilerini geliştirmek için uygundur.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretim hedefleri göz önünde bulundurularak, öğrencilere belirli beceriler ve stratejiler uygulama fırsatı verilmelidir.
- Metinlerle ilgili konuşmaları ve karmaşık etkinlikleri teşvik etmek için grup çalışması ve işbirliğine dayalı öğretim teşvik edilmelidir.
- Son olarak, kelime ve yapı bilgisinin genişletilmesi, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi, ön bilginin genişletilmesi, anlama becerilerinin geliştirilmesi ve

motive olmak için kapsamlı okuma (extensive reading) uygulamaları devam etmelidir. (Balci, 2013)

Ana dilde olduğu gibi yabancı dil ve ikinci dil öğreniminde de okuma becerilerinin önemi son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca, alan yazında okuduğunu anlama süreci öğretim ve teoride farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Er (2005: 216), okumanın artık sadece sözcüklerin birbiri ardına söylendiği pasif bir eylem olarak değil, aynı zamanda okuyucunun metindeki bilgileri kendi bilgileri ile bütünleştirdiği karşılıklı bir etkileşim süreci olduğunu söylemektedir. Noam Chomsky'nin Dil Gelişimi Kuramı ile okuma becerilerinin hem pasif hem de algısal bir beceri olduğu fikri tartışılmaya başlandı. 1960'lı yıllarda, 1950'li yıllarda hüküm süren davranışçı dil öğrenme kuramları zayıflamaya başladı. Ayrıca, psikolinguistik olarak bilinen bir bilim dalının ortaya çıkışı, okuma becerilerini öğretirken bilişsel süreçlerin önemini artırmıştır (Balci, 2013). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekil olarak bazı değişkenlerin açıklanmasının faydalı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda ilgili değişkenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Okuma Stratejileri

Literatürde öğrenme stratejilerinin bir alt kümesi olan okuma stratejileri, anlama stratejileri (Block, 1986; Golinkoff, 1975), okumayı işleme stratejileri (Pritchard, 1988) ve okuryazarlık stratejileri (Whitehead, 1994) gibi çeşitli terimlerle ilişkilendirilmektedir. Okuma stratejileri için bir açıklama sağlamak için çok sayıda girişimde bulunulmuştur. "Van Dijk ve Kintsch, stratejiyi, bir amaca ulaşmak için hareket etmenin en iyi yolu hakkında bir ajanın fikri olarak tanımlarken, Brown bunu kavrayışa yol açan faaliyetlerin kasıtlı, planlı kontrolü olarak görüyor" (akt. Pritchard 1988).

Barnett (1988) okuma stratejilerini şu şekilde tanımlar: Okuma stratejileri, okuyucular bir metne etkili bir şekilde yaklaştığında ve okuduklarını anlamlandırdığında ortaya çıkan zihinsel işlemlerdir. Bu problem çözme teknikleri, bağlamdan kelime anlamlarını tahmin etme ve bu tahminleri değerlendirme, aynı kökenli kelimeleri ve kelime ailelerini tanıma, gözden geçirme, tarama, anlam okuma, tahminde bulunma, genel bilgiyi etkinleştirme, çıkarım yapma, referansları takip etme ve ana fikirleri destekleyici ayrıntılardan ayırmayı içerir. (s.150) Block (1986) okuma stratejilerinin, okuyucunun bir görevi nasıl kavradığını, hangi

metinsel ipuçlarını fark ettiğini, okuma parçasını nasıl kullandığını ve metni anlamada sorun yaşadıklarında ne yaptığını gösterdiğini belirtmektedir.

Literatür yukarıda da belirtildiği gibi okuma stratejileri için farklı tanımlar sunarken, okuma stratejileri ile okuma becerileri arasındaki ayrımın yapılması çok önemlidir. Hudson (2007), bazı araştırmacıların okuma becerilerini otomatik süreçler olarak gördüklerini, okuma stratejilerinin ise “bilinçli ve kasıtlı onarım stratejileri” olarak görüldüğünü belirtmektedir (s.106). Literatür okuma stratejileri için farklı tanımlar sunsa da bunların okuma sürecini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin metni her bağlamda daha iyi anlamalarını sağladığı açıktır. Bu nedenle, etkili okuma stratejileri geliştirmek, ikinci ve yabancı dil öğreniminde daha yetkin bir okuduğunu anlama için bir gerekliliktir.

Okuma Stratejilerinin Sınıflandırılması

Metin Düzeyinde ve Kelime Düzeyinde Okuma Stratejileri

Literatürde sunulan okuma stratejilerinin sınıflandırılması için farklı taksonomiler vardır. Örneğin Barnett (1988), okuma stratejilerini metin düzeyinde stratejiler ve sözcük düzeyinde stratejiler olmak üzere iki kategoriye ayırır. Metin seviyesindeki stratejiler aynı zamanda “genel anlama” (Block, 1986), “yukarıdan aşağıya” (Carrel, 1989), “küresel” (Young & Oxford, 1997) ve “ana anlam çizgisi” stratejileridir (Block, 1986). Metni bir bütün olarak anlamak için okuyucular, metni anlamak için arka plan bilgisini kullanma, içeriği tahmin etme, bir amaçla okuma, tarama ve gözden geçirme gibi metin düzeyinde stratejiler uygularlar.

Diğer kategori, "yerel dilsel" (Block, 1986), "aşağıdan yukarıya" (Carrel, 1989), "yerel" (Young & Oxford, 1997) ve "kelime çözme" olarak da anılan kelime düzeyinde strateji grubudur ve okuyucunun metnin daha küçük bölümlerini anlamasına yardımcı olan kod çözme işlemi için kullanılır. Kelime düzeyindeki stratejiler arasında, okuyucular, kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için bağlamsal bilgileri kullanmakta, kelimelerin gramer kategorilerini belirlemekte, kelime ailelerini ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tanımak için kelime oluşumunu kullanmaktadırlar (Barnett, 1988).

Bilişsel ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Literatürde okuma stratejilerinin bir başka sınıflandırması olan bilişsel ve üstbilişsel stratejilere de atıfta bulunmaktadır. Bilişsel stratejiler, “öğrenme veya problem çözmede kullanılan, öğrenme materyallerinin doğrudan analizini, dönüştürülmesini veya sentezini gerektiren adımlar veya işlemler” anlamına gelir

(O'Malley, Russo & Chamot, 1983; akt. Wenden & Rubin, 1987, s. 23). Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bağlam içindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmaktan içeriği anlamak için tüm metni hızlı bir şekilde gözden geçirmeye kadar değişen, okumalarını sağlayan zihinsel süreçlerdir (Urguait ve Weir, 1998). Okuma sürecini ilerlettiğine inanılan en yaygın bilişsel okuma stratejileri, arka plan bilgisini metnin içeriğiyle ilişkilendirme, tahmin etme, ana fikri bulma, gerçekleri ve görüşleri ayırt etme, göz gezdirme, tarama, özetleme, not alma, analiz etme ve tercüme etmedir (Anderson, 1999; Oxford, 1990).

Üstbilişsel okuma stratejileri daha çok okuma deneyimi hakkında düşünmekle ilgilidir (Urguait & Weir, 1998). Bu stratejiler, bilişsel stratejileri izlemek veya düzenlemek için kullanılır (Devine, 1993). Okuyucular üstbilişsel stratejileri kullanarak okuma deneyimleri hakkında düşünürler, metni anlamak için ihtiyaç duydukları stratejileri planlarlar ve okuma sürecini izlerler (O'Malley, Chamot, Stewner-Mazanares, Russo & Kupper, 1985). Ayrıca öğrencilerin bir metindeki çelişkileri fark etmelerini, gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etmelerini sağlayarak okumalarını düzenlemelerine yardımcı olurlar (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998). Okuduğunu anlamada kullanılan yaygın üstbilişsel stratejiler, okuma görevinin amacını belirleme, planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirmedir (Oxford, 1990).

Global, Problem Çözme ve Okumayı Destekleme Stratejileri

Başka bir taksonomi, ergen ve yetişkin ESL öğrencilerinin üniversitede akademik İngilizce materyallerini okurken okuma stratejilerine yönelik algılanan kullanımlarını ve kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlayan Mohktari ve Sheorey'nin (2002) Okuma Stratejileri Anketi'dir (SORS). Ankette yer alan üç strateji türü, küresel, problem çözme ve destek stratejileridir. Unutulmamalıdır ki, küresel stratejiler kavram olarak üstbilişsel okuma stratejileriyle örtüşürken, problem çözme stratejileri bilişsel stratejilerle benzerlik göstermektedir. Mohktari ve Sheorey (2002) okuma stratejilerinin türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Küresel Okuma Stratejileri (GLOB), “öğrencilerin akıllarında bir amaç olması, metnin uzunluğuna ve düzenine göre ön izleme yapması veya tipografik yardımlar ve tablolar ve rakamlar” (s.4). GLOB stratejileri, okumada bir amaca sahip olma, arka plan bilgisini kullanma, metnin kişinin okuma amacına uyup uymadığına karar verme, metin özelliklerini gözden geçirme, önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırma, metinde tablo ve şekiller kullanma, bağlam ipuçlarını kullanma, metindeki

tipografik özellikleri kullanma, metni eleştirel bir şekilde analiz etme ve değerlendirme, okuduğunu anlamayı kontrol etme, içeriği tahmin etme ve metin hakkındaki tahminlerini kontrol etme gibi konuları içerir. ,.

2. Problem Çözme Stratejileri (PROB), “okuyucuların doğrudan metinle çalışırken kullandıkları eylem ve prosedürlerdir. Bunlar, metinsel bilgileri anlamada sorunlar ortaya çıktığında kullanılan yerleştirilmiş, odaklanmış tekniklerdir” (s.4). Bu stratejiler arasında yavaş ve dikkatli okuma, konsantrasyon kaybolduğunda tekrar yola çıkma, materyal zor veya kolay hale geldiğinde okuma hızını ayarlama, okunanlara daha fazla dikkat etme, okudukları hakkında durup düşünme, bilgileri görselde görselleştirme, kişinin okuduğunu hatırlamasına yardımcı olacak metin, anlamayı geliştirmek için metni yeniden okuma ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme yer alır.

3. Destek Stratejileri (SUP), “okuyucunun metni anlamasına yardımcı olmayı amaçlayan temel destek mekanizmalarıdır” (s.4). Bunlar, okurken not almak, zor kısımları ana dile çevirmek, yüksek sesle okumak, metindeki önemli bilgileri vurgulamak, sözlük kullanmak, zor kısımları başka kelimelerle ifade etmek, metnin farklı kısımları arasındaki ilişkileri bulmak hem İngilizce hem de ana dildeki bilgileri düşünerek kendi kendine metnin cevaplamış olması gereken sorular sormaktır. (akt: Mendi,2009)

2.1.4. İngilizce Dersinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler

İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşımlara değinilmeden önce, bu yaklaşımların tanımlarını incelemek faydalı olacaktır. Bu iki terim, Amerikalı uygulamalı dilbilimci Edward M. Anthony tarafından geliştirilen modelle tanımlanmıştır. Anthony'ye (1963) göre, yöntem, dil materyalinin düzenli bir şekilde sunulması için kapsamlı bir plandır. Seçilen yaklaşım, dil materyalinin hiçbir parçası çelişmeyen bir şekilde sunulması için gereklidir. Richards ve Rogers (2001) Anthony'nin modelindeki yöntemi, öğretilecek belirli becerilerin, içeriğin ve bu içeriğin sunulacağı düzenin seçildiği düzey olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, yöntem, öğretmenin ders içeriğine, bağlamına ve hedefe göre sınıfta uygulamak için seçtiği stratejidir. Sınıfta yapılan etkinliklere teknik denir. Birincil hedefleri başarıyla gerçekleştirmek için bir strateji, buluş ya da püf noktası gereklidir ve bir yöntemle uyumlu olmalıdır (Anthony, 1963). Sonuç olarak, dilin öğretilmesinde belirli bir yaklaşıma uygun olan anlık uygulamaları ve davranışları içerir. Ayrıca teknik, sınıf etkinliklerinin derslere nasıl dahil edileceğini ve

öğretmenin temelini oluşturur. İngilizce öğretmek için birçok farklı yöntem vardır. Bununla birlikte, öğretilecek beceri, kavram ve konuya bağlı olarak uygulanacak yöntem ve teknikler değişir.

Dil öğretiminde kullanılan yöntemlere değinilecek olursa eski bir yöntem olan ve yaygın kullanılmış olan dilbilgisi çeviri yöntemi bu yöntemlerden biridir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi en az on altıncı yüzyıldan beri kullanılmaktadır. Öğrencilere çeviri, kelime ezberleme ve geleneksel dilbilgisi alıştırmaları yoluyla öğretilir. İncelenen dilin literatürü bu yöntemin ana odak noktasıdır (Stern 1987). Diğer bir görüşe göre, teorisi olmayan bir yöntemdir. (Richards ve Rodgers 2001).

Yirminci yüzyılın başında, bir diğer yöntem olan doğrudan yöntem, dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Richardson 1983) ve dil öğrenmenin doğal ilkeleri yerine dil öğretimi ilkeleri geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunulmuştur (Richards ve Rodgers 2001). Bu yöntemde, öğrenciler konuşulan dile maruz kalmaktadırlar ve onlardan onu konuşmaları beklenir (Richardson 1983). Dil tümevarım yoluyla öğretilir ve öğrenciler kuralları kendi başlarına çözmek zorundadır (Krashen 1982).

1970 yılında Krashen tarafından geliştirilen girdi teorisi, dil girdisine odaklanmaktadır. Teorisine göre, anlaşılır girdi açısından dil becerileri geliştirilmektedir. Krashen'e göre, girdi anlaşılırsa ve yeterince varsa, gerekli dilbilgisi otomatik olarak sağlanır. Dil öğretmenin bir sonraki yapıyı doğal düzene göre kasıtlı olarak öğretmeye çalışmasına gerek yoktur- tam olarak doğru miktarlarda sağlanacak ve öğrenci yeterli miktarda anlaşılır girdi alırsa otomatik olarak gözden geçirilecektir (Krashen, 1985) Girdi teorisi, edinimi ve öğrenmeyi birbirinden ayırır. Krashen, bu iki süreç arasındaki farkları vurgular ve başarılı öğrenme için anlaşılır girdinin öncelikli olduğunu belirtir. Anlaşılabilir girdi fikri, Avrupa Konseyi tarafından yetişkinler için ilk uluslararası dil öğrenim programının geliştirilmesi için temel alınan iletişimsel yaklaşımın geliştirilmesi için bir zemin haline geldi. İlk olarak 1976 yılında Wilkins tarafından tanımlanan bu yaklaşım günümüzde tüm Avrupa ülkelerinde dil öğretimi için uygulanmaktadır (Schulz, 1984).

Dil girişi kendi başına öğrenme ile sonuçlanmaz (Piaget, 1936). Diğer bilişsel süreçler de söz konusudur. Bu teori Piaget (1936) tarafından geliştirilmiş ve bilişsel bir teori olarak sunulmuştur. Piaget, anlaşılır girdinin öğrenciye daha fazla işlenmesi gereken bilgileri sağladığını belirtir. Öğrenenin bilişsel katkısıyla birlikte,

öğrenen çıktılarıyla kanıtlanabilecek bilgiye yol açar (McLeod,2018). Özetlemek gerekirse, insanlar dili yavaş yavaş öğrenirler. Dil edinim cihazı sayesinde çevreden anlaşılır bilgiler alırlar. Bu bilgi, bilişsel yeteneklerin aktif olarak dahil edilmesi gereken yerlerde daha fazla işlemeye ihtiyaç duyar. Bu süreç kesinlikle bireyseldir, bu yüzden kişiden kişiye zaman içinde değişebilir.

Diğerlerinin yanı sıra Chastain (1976) ve Jacobovits (1970) tarafından savunulan bilişsel kod teorisi, öğrencinin süreçte bilişsel becerilerini kullanması gerekeceğinden, dilbilgisinin açık öğretimini desteklemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin "dili zorlayan durumlarda" dili yaratıcı bir şekilde kullanma fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını kabul etmiştir (Ellis 1990). Bununla birlikte, bu yöntem dil gelişiminde anlam oluşturma rolü için yeterli hüküm sağlamaz. Öğrenciler, bildikleri dili başkalarıyla anlamlı etkileşim içinde aktif olarak bütünleştirerek ve uygulayarak bir dili öğrenirler. Öğrencilerin bu tür “gerçek iletişimsel deneyimler” (Ellis 1997) içinde öğrenci merkezli bir yaklaşımla etkileşime girme ihtiyacı, İletişimsel Dil Öğretimi olarak bilinen yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Communicative Language Teaching) CLT, yirminci yüzyılda dil öğretiminde büyük bir paradigma değişiminin başlangıcına işaret eder ve sonuçları bugün hissedilmeye devam eder. CLT'nin ilkeleri bugün dünya çapında yaygın olarak kabul edilmektedir (Richards ve Rodgers 2001).

1970'lerde, ikinci dil öğretiminde toplum dilbilim ve edim bilimin önemi vurgulandı ve bu da başka bir yaklaşım olan İletişimsel Dil Öğretimi'ne (CLT) yönlendirmiştir. Bu, birçok araştırmacının dilbilgisi kurallarını bilmenin uygun bir anlamı iletmek için her zaman yeterli olmadığını iddia ettiği zamandı. Canale ve Swain (1980) bu araştırmacılar arasındaydı ve onlar "iletişimsel yeterliliğin" üç ana hattını dilbilgisi yeterliliği, toplum dilbilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik olarak belirlemişlerdir. Dilbilgisel yeterlilik, sözlük, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve fonoloji bilgisini içerir. Toplum dilbilimsel yeterlik sosyokültürel kullanım kuralları ve söylem kuralları olmak üzere iki grup kuraldan oluşur. Sosyokültürel kullanım kuralları, belirli bir sosyokültürel bağlama uygun olan önermelerin seçimi ile ilişkilidir. Söylem kuralları, ifadelerin tutarlılığına atıfta bulunur. Stratejik yetkinlik ise, konuşmacının konuşmayı sürdürmesine yardımcı olan, açıklama gibi sözlü ve sözlü olmayan iletişim stratejilerini içerir. Bu iletişimsel yeterlilik fikrinin CLT' deki sınıf uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olmuştur (Richards & Rodgers, 2001; Gürata, 2008). Puren'e (2004) göre, bu yaklaşım, dil bilgisi, kelime

ve kültür yaklaşımlarına iletişim boyutunun eklenmesi yoluyla ortaya çıkmıştır. Dil kuralları yerine dil kullanımı esastır. Bu yaklaşım, dili bir iletişim aracı olarak görür. Bu yaklaşımın merkezinde iletişim kavramı yer alır. Bu yöntemin dilin işlevsel ve yapısal özelliklerini ele almasıdır. İletişimsel yaklaşım, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir. Puren'e (2004) göre, bunların hepsi öğrenenin dil ihtiyaçlarına göre belirlenir. Eğitim sürecinde gerçek iletişim alıştırmaları önemlidir. İşlevsel-kavramsal yaklaşım, içeriği düzenlemek için kullanılır. Bu yöntem, dilin belirli yönlerini ve kurallarını anlamak yeterli değildir; dilin nasıl kullanılacağını da anlamak gerekir. Öğrenciler bu kuralları öğrenmelidir. Serbest ifadeler çeşitli, farklı ve çeşitli iletişim etkinlikleri içerir. Öğrenciler anlama ve kavrama yeteneğine sahiptir. Çok sayıda görsel ve işitsel araç kullanılır. Öğrenciler aktif bir şekilde öğrenirler. Eğitim sürecinde hata yapmak kaçınılmazdır.

İletişimsel Dil Öğretimi'nin (CLT) kökenleri ise, 1960'ların sonlarından itibaren İngiliz dil öğretim geleneğindeki değişikliklerde yer almaktadır. 1957'de Avrupa Topluluğu'nun kurulmasıyla birlikte, 1960'larda Avrupa Konseyi tarafından Avrupa üyelerinin birbirleriyle ortak dillerde iletişim kurmayı en iyi nasıl öğrenebilecekleri konusunda araştırmalar teşvik edildi ve desteklendi. Günlük durumlarda ortaya çıkması muhtemel en önemli iletişim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla başa çıkmak için öğrenilebilecek uygun dil biçimlerini belirleme girişimiydi. 1970'lerin başında Van Ek'in editörlüğünü yaptığı Eşik Düzeyi çıktı. Bu, insanları dil kullanımının o sırada incelenmekte olan başka bir yönüne götürür: sadece dilin biçimlerini bilmek önemli değildi, aynı zamanda hangi biçimleri, ne zaman ve kiminle kullandığınızı bilmek de önemliydi. Bazı materyaller ve öğretim programları o sırada ortaya çıkmıştır. Örneğin, John Munby'nin 1978'de Communicative Syllabus Design, 1976'da D. Wilkins'in Notional Syllabus ve 1978'de L. Widdowson'ın Teaching Language as Communication'ı. C.J. Brumfit ve Johnson tarafından Dil Öğretimi, “iletişimsel yaklaşım” teriminin bağımsız bir yaklaşım olarak resmen popüler hale geldiğini yayımlamıştır.

CLT, iletişim gerektiren gerçek yaşam koşullarından faydalanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri bir ortam oluşturmalarını sağlar. Tekrarlama ve alıştırmalara dayanan işitsel dilli dil öğretimi yönteminin aksine, iletişimsel yaklaşım, tepkilerine ve tepkilerine göre değişecek olan bir sınıf alıştırmalarının sonucu konusunda öğrencileri merakta bırakabilir. Gerçek hayat simülasyonları günden güne değişir. Öğrencilerin öğrenme

motivasyonu, anlamlı konular hakkında anlamlı yollarla iletişim kurma arzularından gelir.

CLT, iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesine önem verir. İkinci dil edinimiyle ilgili bu görüş, öğrenci merkezli öğretimi teşvik etmede dil pedagojisini etkilemiştir. Öğrenen merkezlilik, iletişimsel yeterliliğe odaklanmaya geçişle birleştiğinde, son yirmi yılda dil öğretimi alanının önemli ölçüde dönüştürülmesine yardımcı olmuştur. Açıkça dilin kendisine odaklanmak yerine, öğrenenlerin kendi anlamlarını dil aracılığıyla ifade etmelerine vurgu yapılmıştır. Öğrenci, dilsel yeterliliğinin bir parçası olarak ustalaştığı biçimler ile bu biçimlerin yerine getirdikleri iletişimsel işlevler arasında ayırım yapmalıdır.

Canale ve Swain (1983), ikinci dil öğretimini yorumlamak ve yönlendirmek için kullanılabilir iletişim yetkinliği önermektedir. Canale ve Swain (1980) iletişimsel yeterliliği, iletişim hedeflerine ulaşmak için dili doğru ve uygun şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dil öğrenme sürecinin istenen sonucu, dili tam olarak bir anadili konuşmacısının yaptığı gibi kullanma becerisi değil, yetkin bir şekilde iletişim kurma yeteneğidir.

Kişiliği ve insan ilişkilerini anlamaya yönelik benzersiz hümanist psikolojisi CLT'nin psikolojik temeli olan etkili bir Amerikalı psikolog olan Carl Rogers, öğrenci merkezli öğretimi savunuyor. Rogers (1969), Freedom to Learn (Öğrenme Özgürlüğü) adlı ünlü kitabında hümanist eğitim düşüncesinin hümanist psikolojiye dayandığını, insanı bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığını, insan merkezli olduğunu vurguladığını, bireysel potansiyelin geliştirilmesine ve benlik bilincinin gerçekleştirilmesine değer verdiğine dikkat çeker. Ayrıca, eğitimin nihai amacının öğrencilerin kişiliklerinin gelişimini desteklemek olduğunu savunuyor. Öğretimin anahtarı öğrenci merkezlidir, ancak öğretmen merkezli veya yöntem merkezli değildir.

CLT'nin ana özelliklerine bakmak gerekirse. CLT, öğrencilere dilin özgün ve yaratıcı kullanımı için fırsatlar sağlama ihtiyacını vurgular. Biçimden çok anlama odaklanır; öğrenmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini önerir; göreve dayalı dil öğretimi savunur. Öğrencilere sınıfta yapacakları görevler veya çözecekleri problemler verilmelidir. Dahası, CLT, dil öğrenmeye işlevsel bir yaklaşımı vurgular (yani, davet etme, özür dileme, selamlama ve tanıtma gibi insanların dil ile yaptıkları). Ayrıca, hedef dilde yetkin olmak için,

öğrenenler sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda o dilin kültürel arka planını da kavramalıdır.

CLT'de öğretmenin iki ana rolü vardır: Birincisi, sınıftaki tüm katılımcılar arasındaki ve bu katılımcılar ile çeşitli etkinlikler ve metinlerle grup arasındaki iletişim sürecini kolaylaştırmaktır. İkinci rol, öğrenme-öğretme sürecinde bağımsız bir şekilde katılmaktır. Birinci rolün hedefleri, ikinci rolün temelini oluşturur. Bu roller, öğretmen için bir dizi ikincil rol anlamına gelir: birincisi, kaynakların düzenleyicisi ve kaynağın kendisi olarak, ikincisi, sınıf prosedürleri ve etkinlikleri içinde bir rehber olarak. Öğretmen için üçüncü bir rol, öğrenmenin doğası ve örgütsel kapasiteler açısından çok katkısı olan araştırmacı ve öğrenen rolüdür (Breen ve Candlin, 1980: 99). Aynı zamanda bir kolaylaştırıcı, bir düzenleyici, bir rehber ve daha da önemlisi, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrendikleri bir ortam yaratıcısıdır.

Son yıllarda iletişimsel yaklaşım birçok öğretmen arasında popüler olmuş ve en etkilisi olarak adlandırılmıştır (Harmer, 2003). Bu yaklaşımı uygulayarak, dil işlevine ve iletişimsel etkinliklere odaklanılır. Bu nedenle dilbilgisi dolaylı olarak öğretilir. Harmer'a göre, öğrenenler daha fazla iletişimsel beceriler geliştirse de dilin etkin kullanımına, yani dil doğruluğuna yol açmaz. Hem iletişim becerilerinin hem de iyi gramer bilgisinin gerekliliği açıktır (Harmer, 1995). Bu bakış açısı yaygındır ve öğrencilerin dil işlevlerini açık bir şekilde öğrenmelerine ve dilbilgisi bilgilerini pratik iletişim etkinlikleriyle birleştirmelerine olanak sağlamak için birçok İngilizce kursu düzenlenmektedir. Bu tür etkinliklere örnekler tartışmalar, oyunlar, proje çalışmaları ve rol oynamadır.

CLT'de öğrenenler iletişim ve etkileşimde merkezi bir rol oynamaktadır. Sınıf etkinliklerine aktif olarak katılmaları savunulmaktadır. Öğrencilerin iletişimsel etkinliklerde daha fazla özerkliği vardır; özerklik, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk aldıkları ve bununla ilgili tüm yönetim görevlerini üstlendiği yerdir. Öğrenciler birbirleriyle fikir ve görüş alışverişinde bulunarak ortak bir çözüm üretirler. Birbirlerine yardım ederler ve birbirlerinden öğrenirler. Bu tez çalışmasında da deney 1 grubuna uygulanmış olan tekniğin benzeri olan TPRS yöntemine de burada değinmekte fayda vardır. TPRS, James Asher'in TPR teorisini Stephen Krashen'in anlaşılır girdi kavramı ve Doğal Yaklaşım ile birleştiren canlı bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemi şimdiye kadar kullanılan diğer yöntemlerden farklı kılan, dayandığı alışılmadık ve farklı hikaye

anlatma tekniğidir. Yöntem, yabancı dil öğreniminin birinci dil edinimine benzer olduğu fikrinden kaynaklanmaktadır. Tıpkı bebekler gibi, yabancı dil öğrenenler de dili anlaşılır girdilerle edinirler. Hem ana dil hem de yabancı dil kullanımında akıcılığı ve özerkliği sağlayan anlama, tekrarlama ve ilgidir. Bu nedenle, etkili ve istikrarlı bir dil edinimi için yöntem, dil öğrenenlerin sayısız tekrarlarıyla şekillenen ilginç, tuhaf ve etkileşimli öykülerle anlaşılır girdiler sunar. Hedef kelime ve yapıları üretmek ve bunları tereddütsüz ama bazı hatalarla kullanmak, kurucusu Blaine Ray tarafından tanımlanan gerçekçi hedeftir (Ray & Seely, 2015). TPRS, 1980'lerin sonunda Kaliforniyalı bir lise İspanyolca öğretmeni olan Blaine Ray tarafından geliştirilmiştir. Ders kitaplarının ve ilgi çekici olmayan materyallerin etrafında dönen dil öğrenme sürecinden sıkılan öğrencilere tanık olduktan sonra, TPR yöntemini İspanyolca derslerine uygulamaya karar verdi. Eryılmaz (2019) tez çalışmasında TPRS yönteminin üç ayağına yer vermiştir. Krashen'in hipotezlerine ek olarak Asher'in TPR yönteminden de etkilenen TPRS yöntemi, yabancı dil öğrenenlerde akıcılığın geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ray ve Seely (2015), TPRS'nin temel amacını şu şekilde açıklamaktadır: TPRS'nin temel amaçlarından biri, öğrencilerin hedef dilin temel yapılarına ve kelime dağarcığına hakim olmalarına yardımcı olmaktır, böylece onları güvenle, doğrulukla ve tereddüt etmeden üretebilirler, başka bir deyişle akıcı ve anlaşılır bir şekilde kullanabilirler. TPRS, dil sınıflarında akıcılığa ulaşmak için yeterli işitsel girdi almayı "altın anahtar" olarak değerlendirir (Ray & Seely, 2015, s. 8). Dil öğretmenlerinin öğrencilere sürekli olarak tekrarlayan, ilginç ve anlaşılır girdi sağlaması koşuluyla, yöntem akıcılığın yabancı dil sınıflarında öğretilbileceğini iddia ediyor. Bu nedenle Ray ve Seely (2015) anlama, tekrar ve ilgiyi TPRS yönteminin üç ayağı olarak görmektedir.

1. Anlama. TPRS yöntemi, "sınıfın %100 anlaşılır olması gerektiği" (Ray & Seely, 2015) ilkesini benimser. Bu amaca ulaşmak için Ray ve Seely (2015) aşağıdaki teknikleri önermektedir:

- Girdinin sınırlandırılması en hayati nokta olduğundan, dil öğrenenler aynı anda çok fazla yeni kelime ve gramer yapısı tarafından boğulmamalıdır. Hedef dilde en çok kullanılan kelimelere odaklanmak önerilen ilk adımdır. Yeni bir kelimenin veya yapının anlamı yeterince açıklanmadan, yeni maddeler getirilmemelidir.
- Dil öğretimi sırasında, dil öğretmenleri öğrencilerinin anlama düzeylerini düzenli ve sürekli olarak kontrol etmelidir. Sınıfta yavaş işlemci/barometre öğrencisi

yardımıyla anlama kontrolleri yapılmalıdır. Anlama eksikliği olduğunda veya öğretmen takip edemeyecek kadar hızlı gittiğinde bir işaret veya jest yapılabilir.

- TPRS'nin sınıf prosedürlerinin anadilde açıklanması, dil öğrenenlerin anlayışlarını şekillendirmek için dersin temel ana hatlarının farkında olmalarını gerektirdiğinden, bir zorunluluk olarak kabul edilir.
- Dil öğrenenlerin anlamada en üst düzeye ulaşabilmeleri için öğretmenlerin konuşma hızlarına dikkat etmeleri gerekir. Hızlandırılmış veya yavaş bir hızda net olmayan bir sesle konuşmaktansa, makul ve anlaşılır bir hızda konuşmanız şiddetle tavsiye edilir.
- Okuma ödevleri sırasında öğrenciler, gözden geçirilmiş öykülerin okumalarını sözlü olarak ana dillerine çevirebilirler.
- Öğrenci hataları ciddi bir yanlış anlaşılmaya yol açmamak kaydıyla bir dereceye kadar tolere edilebilir. Dil öğretmenleri, öğrencilerin hatalarını doğrudan düzeltmek yerine fark etmeleri durumunda derslerini daha fazla tekrar ve yeniden ifadelerle zenginleştirmelidir.

2. Tekrarlama. “Akılda tutmanın anası” olarak TPRS'nin ikinci ayağı olan tekrar, kesinlikle anlama kavramıyla ilişkilidir (Ray ve Seely, 2015, s. 13). Tekrar, anlamamanın ön koşulu olduğundan, TPRS yönergeleri sırasında dikkatlice sınırlandırılmış kelime dağarcığı sık sık tekrarlanmalıdır. TPRS konseptinde ele alınan tekrar, geleneksel yöntemlerdekinden oldukça farklıdır. Çoğunlukla şu şekilde yapılır: bol “kademeli sorular, yuvarlak sorular, kişiselleştirilmiş sorular...” (Gaab, 2011, s. 16). Örneğin, Barbara J. Watson'ın (2009) TPRS öğretimi ile geleneksel yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması araştırmasında, TPRS öğretmeni ile ders kitabı öğretmeni tarafından sorulan soru sayısında büyük bir fark olduğu bildirilmiştir. Araştırmacı, her iki ders oturumunun birer saatlik ses kayıtlarının analizi sonucunda bir TPRS öğretmenin öğrencilere 141 soru yönelttiğini, geleneksel sınıftaki soru sayısının ise 18'de kaldığını belirtmiştir. Bu çok sayıda tekrarın amacı, Ray ve Seely'nin belirttiği gibi (2015, s. 10) kesinlikle "bir sınıfı tamamen anlaşılır" kılmaktır. Aynı zamanda bir dil öğretmenin "zamanın yüzde 95-98'inde hedef dilde kalmasını" sağlar (Gaab, 2011).

3. İlgi. Bir dil öğretmenin bir dersi tamamen anlaşılır hale getirebilmesi için öğrencilerinde ilgi ve merak uyandırması gerekir. Ancak “anlama olmadan ilgi olmaz” (Ray & Seely, 2015, s. 27). Dolayısıyla akıcılığın kazanılması yolunda bu yönlerin her birinin birbirini desteklediği çıkarımı yapılabilir. TPRS seanslarında

ilgi uyandırmanın ve genel kavrayışa katkı sağlamanın en etkili yolu kesinlikle hikâyelerdir. "Çeşitli türde görsellerle anlatılan ve bazen dramatik etkinliklerle desteklenen öyküler", dil sınıflarında ilgiyi artırırken anlaşılır girdiyi sunmak ve pekiştirmek için etkili araçlardır (Peck, 1989, s. 147). Dil öğrenenler bir hikayenin gelişimine katılır ve eylemleri dramatize ederken hikayenin yıldızları olurlarsa, edinim sürecinde yürütülen tüm faaliyetlerle daha fazla meşgul olacak ve ilgileneceklerdir. Ayrıca TPRS takipçileri, dersi büyük ölçüde ilgi çekici kılan oldukça güçlü araçlar olduğu iddia edildiğinden (Ray ve Seely, 2015, s. 337) "tuhaf, abartılı ve kişiselleştirilmiş" hikayeleri kullanmayı tercih etmelidir.

Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde, TPRS' in üç ayağının yani anlama, tekrarlama ve ilginin birbiriyle yakından ve derinden ilişkili olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu unsurlardan biri eksik olduğunda yabancı dil ediniminde verimli ve kalıcı başarı sağlanması ile ilgili sorunların yaşanması olasıdır. Kavrama olmadan ilgi ve edinim olmaz. Yeterli tekrar olmadan edinim nadiren gerçekleşir. İlgi olmadan çok fazla tekrar can sıkıntısı ve dikkat dağınıklığı getirir (Ray & Seely, 2015; Eryılmaz,2019)

2.1.5. İngilizce Öğreniminde Hikayeler ve Hikayeleştirme

Hikâye; bir olayın belirli bir zaman ve yerde yazılı veya sözlü olarak ele alınması, gerçek veya gerçek dışı olayları anlatan düz yazı türü veya öykü anlamına gelmektedir (TDK). Hikaye hayatımızın her döneminde yer almaktadır. Eğitim hayatımızda da önemli bir yere sahiptir.

Roney (1996) resmi bir şekilde hikaye anlatımını "seslendirme, anlatı yapısı ve zihinsel imgeleme kullanan bir kişinin, aynı zamanda zihinsel imgeleme kullanan diğer insanlarla iletişim kurduğu ve hikaye anlatıcısına öncelikle beden dili ve yüz ifadesiyle geri iletişim kurduğu bir süreç" olarak tanımlar.

Daha gayri resmi olarak, hikaye anlatımı, etkili ve derin doğası nedeniyle insanları belki bir masanın etrafında, belki de parlayan bir gaz lambasının veya bir mumun altında birbirine bağlayan eski bir gelenektir. "Hikaye anlatımı, insanlar birbirleriyle iletişim kurmaya başladığından beri var olmuştur ve bilginin bir nesilden diğerine aktarılmasına katkıda bulunmuştur" (Gürbüz& Bilecen,2021). Bir çocuk yatmadan önce annesinin kendi anılarıyla ilgili masallar anlatmasını büyük bir zevkle dinleyebileceği gibi, bir anne de büyüklerinden dinlediği masallardan bazı sorunların pratik çözümlerini öğrenebilir. Ataların tüm değerleri, gelenekleri, görenekleri ve deneyimleri bu güçlü ortam sayesinde nesilden nesile aktarılır. Öyle

bir gücü bünyesinde barındırıyor ki, sadece çocuklar değil, gençler ve yetişkinler de bu deneyim ışığında aynı olumlu duyguları paylaşıyor ve hikaye anlatımının etkisi altına giriyor.

Hiç şüphe yok ki bu eski geleneksel yöntem, birinci dilin edinimine sağladığı büyük katkı nedeniyle oldukça değerlidir. Bu bağlamda Dujmovic (2006, s. 112) hikaye anlatımını "öğretmenin orijinal biçimi" olarak görmektedir. Çocuklar doğal olarak büyükleriyle bir etkileşim süreci içerisinde ve bu süreçte yetişkin modellerin kullandığı dile aşırı derecede maruz kalırlar. Hem sözlü hem de yazılı formlarda çocuklar, yetişkinlerin yeniden anlatımlarına dayalı olarak yeni sözcükleri ve karmaşık dil yapılarını edinirler. Bu yeniden anlatımlar akılda kalıcı, motive edici ve eğlenceli hikayeler içeriyorsa, çocukların dil deneyimi daha etkili bir şekilde geliştirilebilir (Isbell, 2002).

Hikaye anlatımı, beceri gelişimine yaptığı katkı nedeniyle ana dilin edinilmesinde bu kadar güçlüyse, bu eski geleneği sınıf ortamına dahil etmek dil öğretmenlerinin makul bir girişimi olacaktır. Loukia'nın (2006) öne sürdüğü gibi, "hikayeler, her küçük çocuğun uyku vakti arkadaşı olmanın yanı sıra, her genç öğrencinin okul zamanı hazinesi olabilir". Diğer edebi eserler arasında hikâyeler, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek belki de en güçlü ve etkili araçlardır.

Hikâye anlatımı her yaş, dil ve yeterlilik düzeyi için çekici bir tekniktir (Hendrickson, 1992). Hikayeler, dil edinimi için gerekli olan anlaşılır girdiler için zengin bir kaynak sağladığından, hikaye anlatımı tekniği dil sınıflarında "dil kullanımını geliştirmek, hedef dil ve kültürde okuryazarlığı artırmak ve öğrencilere hedef dil edebiyatını tanıtmak" gibi çeşitli amaçlar için kullanılabilir (Morgan, 2011). Dil becerilerinin gelişimine büyük katkıları birçok araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve desteklenmiştir (Hwang, Shadiev, J. Hsu, Huang, G. Hsu & Lin, 2016; Marzuki, Prayogo & Wahyudi, 2016; Sánchez, 2014; Tsou, Wang & Tzeng, 2006; Wilson, 1997). Dil gelişimini desteklemede yararlı bir araç olmasının yanı sıra motive edici bir gücü bünyesinde barındırır ve kaygıyı azaltmada oldukça etkilidir (Hendrickson, 1992; Işık, 2016; Lucarevschi, 2016).

Dujmovic (2006), dil sınıflarında hikaye anlatımının en önemli avantajlarını şu şekilde özetlemektedir:

- Hikaye anlatma süreci motive edici ve ilgi çekici olduğundan, dil öğrenenler yabancı dile ve dil öğrenimine karşı son derece olumlu tutumlar geliştirebilirler.

- Hikayeler, dil öğrenenlerin hayal gücünü geliştirebilir.
- Hikaye anlatımı, dil öğrenenlerin güvenliğini artırmaya ve sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı olur.
- Hikaye anlatımının tekrarlayıcı doğası, diğerlerini pekiştirirken temel dil yapılarının ve sözcük dağarcığının edinilmesini sağlar. Öğrenciler, anlamı takip etme ve dili tahmin etme becerilerini geliştirebilirler.
- Hikaye anlatımı, dil öğrenenlerin çeşitli, akılda kalıcı ve tanıdık bağlamlarda yeni sözcük dağarcığı ve cümle yapılarının tanıtıldığı dile maruz kaldıklarında düşüncelerini zenginleştirmelerine yardımcı olur.

Hikaye anlatma tekniği çeşitli avantajları bünyesinde barındırsa da birçok dil öğretmeni bunu zahmetli bir görev olarak görmekte ve bu nedenle sınıflarında kullanmaktan çekinmektedirler (Jones, 2012). Tsou ve ark. (2006) bunun nedenlerini öğretim programının aşırı yüklenmesine, öğretim materyallerine uygun hikayeleri yerleştirmenin zorluğuna, öğretmenlerin hikaye anlatımı konusunda önceden eğitim ve deneyimlerinin az olmasına, hikaye anlatımıyla baş edebilecek kültürel ve dilsel becerilerin eksikliğine ve son olarak öğretmenlerin hikaye anlatımı öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilecek etkinlikleri seçim yaparken yaşadıkları zorluklara dayandırmıştır. Hikaye anlatma tekniğinde başarı için Hendrickson (1992), dil öğrenenlerin "yaşları, eğitim geçmişleri, kişisel ilgi alanları ve yabancı dilde dinleme yeterlik düzeylerinin" dil öğretmenleri tarafından dikkate alınması gerektiğini öne sürer (s. 9). Ona göre, iyi bir hikaye "açıkça tanımlanmış bir tema, inandırıcı karakterler ve yavaş yavaş ortaya çıkan, gerilimi koruyan, doruğa ulaşan ve dinleyicileri tatmin eden iyi gelişmiş bir olay örgüsünü" içermelidir. Bir dil öğretmeni, iyi bir hikâyenin özelliklerine önem vermenin yanı sıra, tekrar, mimik, mimik ve sesin doğru kullanımına odaklanarak hikâye anlatma becerisini geliştirmelidir (Kirsch, 2016). Son olarak, dil öğretmenleri, motivasyonu yüksek ve daha az stresli öğrencilerle dolu, öğrenen merkezli bir sınıf oluşturmak için öykü oluşturma sürecinde öğrencilerle dikkate değer bir işbirliği yapmalıdır (Roney, 1996).

Vernon (2008) hikayelerin, aynı hikayeleri tekrar tekrar dinlemek isteyen çocuklar için iyi kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Çocuklara İngilizce öğretmek için hikayeleri kullanmak için bazı harika nedenler:

1. Çocuklar hikayeleri sever.
2. Hikâye, tek başına öğrenilen tuhaf sözcüklere ve deyimlere anlam ve bağlam kazandırarak, dersin ana noktası olabilir.
3. Aynı hikayeleri tekrar tekrar duymaktan mutlu olacaklardır ki bu, gözden geçirme için harikadır.
4. Öğretmen, hikayeleri sınıfta eğlenceli aktiviteler için bir temel olarak kullanabilir.
5. Hikâye kullanmak öğretmene farklı bir yöntem sağlar ve derslerde daha fazla çeşitlilik sağlar.
6. Şarkılarla birlikte hikayeler, çocukların diğer yöntemlerden çok daha fazla İngilizce duymasını ve anlamasını sağlar. (Octaviana, 2017)

Hikayeleştirme tekniği ise bir konuyu kendi düşüncelerinden yola çıkarak belirli zaman ve mekânda o konu ile ilgili karakterler oluşturup, karakterlerin başından geçen olayları bilimsel kavramlar fark ettirilmeden hikaye formunda yazılmasıdır (Ünver, 2015). Cındıl, Özmen ve Ünal'a (2012) göre ise, Hikayeleştirme, konu veya kavramların, içerdikleri tanımlamaları kişileştirerek akılda daha fazla yer etmesini sağlamak için bir senaryo veya kurgu kullanılarak sunulmasıdır. Hikayeleştirme yöntemi ilk olarak İskoçya'da ilköğretimde daha çok çocuk merkezli, bütünleştirilmiş araştırma temelli öğretim programı önerilerini karşılamak amacı ile başlatılmıştır (Ünver, 2015).

Okullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, gerçek hayatta hissedilebilecek bir sınıf ortamı oluşturmamadır. İngilizce öğretmek için sınıflarda bir dilin konuşulduğu ve konuşulduğu doğal bir ortam yaratmak çok zordur. Littlewood'a (1986) göre, edebi eserlerin dil sınıfında uygun bir şekilde kullanılması bu sorunu çözebilir. Edebiyat eserlerinin türlerine bakıldığında, yabancı dil öğreniminde kullanılabilecek en uygun tür hikâye türünde olan metinlerdir. Hikaye her yaşta insanın ilgisini çeken edebi bir tür olsa da, özellikle çocuklar için çok önemlidir. Bu nedenle, hikâye yoluyla çocuğu eğitmek, onları istedikleri şekilde yetiştirmenin en etkili yoludur. Eğitimin her aşamasında hikâye kullanılmalıdır ve eğitim programları buna göre düzenlenmelidir (Aytaş, 2006).

İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten sınıflarda gerçek bir materyal olarak hikâyelerin kullanılmasının önemi bilinmektedir. Hikâyeleri derslerde kullanılacak şekilde seçmek de o kadar önemlidir. McRae (1991), hikâye seçiminin zor ama

önemli bir aşama olduğunu belirtmiştir. Her öğretmen, hikâye seçerken farklı kriterlere ve hususlara dikkat etmektedir. Öğrenci seviyesine uygun İngilizce hikayeler seçerken, kullanılan dil bilgisi yapılarının zorluk seviyesine, kullanılan kelimelerin dil seviyesine uygunluğuna ve hikayenin içeriğinin öğrencilerin geçmiş bilgileriyle uyumlu olup olmadığına dikkat edilmelidir (Van, 2009).

Hikayeleştirme tekniği, dil seviyesinin uygunluğu ve içeriğin yanı sıra kalıcı öğrenme için bir tutum gerektirir. Öğrencinin yabancı dil dersine ve öğretmenine karşı tutumu, öğrencinin öğrenmeye ve sınıfa katılmaya yönelik arzusunu önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, Şahin (2016), dil öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda tutum kavramı gittikçe daha önemli hale gelmekte ve araştırmacıların dikkatini çekmektedir.

Hikayeler, erken dil öğretimi için etkili bir araçtır. Temel düzeyde hikaye anlatımı kullanırken, dikkate alınması gereken bazı yönler vardır. Öğretmenler anlamayı büyük ölçüde kolaylaştıran hikayeler araştırmalı. İngilizcedeki birçok basit görünen hikaye basit veya dil öğretimi için uygun değildir. Bu sebeple, dil öğretmeni dikkatli bir şekilde hem yapıyı hem de kelime dağarcığını kontrol etmeli ve sonucunda öğrenci okurken de aynı zamanda maksimum miktarda zevk almalı, önceden öğrenilmiş dili pekiştirmeli ya da yeni kelimeler edinmelidir. Hikayenin yapısı basitleştirilmelidir; eski kelimeler ve artık kullanılmayan yapılar güncel kelimeler/yapılar ile değiştirilirse, çeşitli öğrenme durumlarında öğrenci için yararlı olacaktır.

1980'lerin başından itibaren, iletişimsel yaklaşım, bir yabancı dil öğretiminde en etkili yaklaşım olarak yaygın olarak kabul edilmiştir ve öykülerin İngilizce derslerinde kullanılması, dil öğrenimini kolaylaştırmadaki çeşitli avantajları nedeniyle de önem kazanmaya başlamıştır (Krashen, 1982).

Gerçek hayata yakınlık, son zamanlarda yabancı dil öğretimi dünyasında giderek daha önemli bir faktör haline gelmiştir. Widdowson (1996), sınıflarda iletişimsel davranışa öncelik verildiğinde otantikliğin gerçek olduğuna ve öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi deneyimlerine değer verildiğinde bunun içgüdüsel olarak gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Öğrenciler, gerçek hayata yakın bir ortam ve ilgi çekici materyaller sağlandığında dili hızlı ve verimli bir şekilde benimsemeye eğilim göstermişlerdir. Son yaklaşımlar bu durumu göz önünde bulundurmuş ve edebiyat, öğrencileri zengin bir dil kullanarak yanıt vermeye, kendi deneyimlerini yansıtan tartışmalara katılmaya yönlendiren bir araç haline gelmiştir.

Cameron'ın (2001) belirttiği gibi, hikayeler öğrencilerin zengin bir dile gerçek anlamda maruz kaldıkları bir ortam yaratır. Cameron (2001) hikayelerin öğrencilere katılımlarının yüksek olduğu, dillerinin zengin ve özgün olduğu bir ortam sağladığına dikkat çekmektedir ve öğrencilere günlük sınıf içi dil öğreniminden çok daha geniş fikirler veya konular içeren bir metin verildiğini de eklemektedir. Hall (2015), edebiyatın diline dikkat çeker ve hikayelerin dilinin süpermarketlerdeki veya başka herhangi bir yerdeki gerçek dışı diyaloglardan daha ilginç, çeşitli ve oldukça farklı olduğunu belirtir.

Wajnryb (1986) tarafından belirtilen aşağıdaki nedenlerle hikaye anlatımı, küçük yaştaki öğrencilere İngilizce öğretmek için etkili olabilir:

- Bir hikaye anlatmanın amacı gerçekten iletişimseldir.
- Hikaye anlatımı dilsel olarak dürüsttür. (Duyulması gereken sözlü bir dildir.)
- Hikaye anlatımı gerçektir! (İnsanlar bunu her zaman yapar!)
- Hikaye anlatımı duyuşsal alana hitap eder.
- Hikaye anlatımı, sınıfta bir topluluk oluştururken bireye hitap eder.
- Hikaye anlatımı, kaygıyı azaltan dinleme deneyimleri sağlar.

Orijinal adı konu çalışma “topic work” olarak bilinen yaklaşım 1980 yılında hikayeleştirme olarak isimlendirilmiştir. Başlatılan bir hikayeleştirme çalışmasında öğrenciler üstlendikleri rolleri çalışma süresince devam ettirirler. Hikayeleştirme yöntemi «storyline yöntemi» olarak da ifade edilmektedir. Hikayeleştirme tekniğinin en önemli özelliği, öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimlerine yer verilmesi ve yeni bilgilerin var olan bilgi ve deneyimlerden yola çıkarak yapılandırılması sağlanmaktadır (Ünver, 2015).

Hikayeleştirme tekniğinde öğretmenin rolü de çok önemli olmaktadır. Yaratıcı, gelişime ve araştırmaya uygun olan hikayeler oluşturabilmelidir. Öğrencilere öğretmek istediği konuyu dikkate almaksızın öğrencilerin bilgi ve fikirlerine önem verdiğini hissettirmelidir. Öğrencileri, bilgilerini aktarmaları için cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin sıkılmaması ve aktif olabilmesi için, öğrencileri şaşırtacak sorular sormalı, tahminlerde bulunmaları istenmelidir. Dikkat çekici etkinliklerle derse odaklanmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin yapmış oldukları ürünler üzerinden yorum yapmaları sağlanmalıdır. Ailelere öğrencilerin öğrenmeleri konusunda geri bildirimlerde bulunmalı ve ara ara bilgilendirme

yapmalıdır. Öğretmen, hazırlamış olduğu ürünlerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna dikkat etmelidir. Hikayeleştirme tekniğini uygulayan öğretmen her aşamada bir dengede olmalıdır (Ünver, 2015).

Hikayeleştirme tekniği, her kademede veya her yaştaki kişilerin eskiden beridir var olan masal, hikâye sevmeye duygularına ve okuma becerilerine bir de bilimsel bilgi ekleyerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Banister ve Ryan, 2001). Derslerde hikayeleştirme tekniği kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekebilir ve derse olan duygularını olumlu yönde geliştirebilir; ancak öğrenci yeterince aktif olamayacağı için tekniğin verimliliğini sınırlandırır. Öğrenciler, bilgiyi kavrama ve anlama becerilerinde kalıcı öğrenmeler edinmektedirler. Tekniği daha kullanışlı kılmak adına öğrencilerden o konu ile ilgili kendilerinin hikâye yazmaları istenirse öğrenciler daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceklerdir. Böylelikle de öğrenciler hikaye yazarak Bloom'un yenilenmiş Taksonomisinde Bilişsel Alan boyutunda Yaratma Basamağında yer aldığı gibi üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Ayrıca, Gestalt'ın bütünlük ilkesinde yer aldığı gibi bütün parçadan daha farklıdır ve bütün daha fazlasını ifade etmektedir (Yıldız, 2020). Hikaye yazarken öğrenci de parçalardan bir bütün elde eder ve daha büyük bir anlamlı bütün ortaya çıkarır.

Dil öğretimi amacıyla kullanılabilecek çeşitli edebiyat türleri arasında kısa öykü, uzunluğu ve iç yapısı nedeniyle büyük ilgi görmektedir. Kısa olması nedeniyle bir kısa öykü, bir sınıfta bütünüyle ele alınacak kadar uygundur (Shaha, 2014).

Hussain (2010), kısa bir hikayenin birçok yönden dil öğrenme sürecini genişletebileceğini iddia etmektedir. Ayrıca, bir dil dersinde, örneğin uygulamaları daha kapsamlı olabilecek şekilde edatlar öğretilirse, edatların bir bağlamda nasıl kullanıldığının bir hikaye aracılığıyla gösterilebileceğini de eklemektedir.

Baker & Greene'in (1977: 17) iddia ettiği gibi, "Hikaye anlatıcılığı dinleyicilere yüksek bir farkındalık, bir merak duygusu, gizem ve yaşama saygı getirir. Ruhsal benliğin bu beslenmesi önce gelir. Hikaye anlatımının birincil amacıdır ve diğer tüm kullanımlar ve etkiler ikincildir". Hikâyeleri kullanmanın temel avantajlarından birinin, öğrencileri çeşitli ve eğlenceli bir bağlama oturtmak olduğu doğrulanmıştır. Bu sayede konu hakkında bilgi edinme şansına sahip olurlar. Birinci dil ediniminde olduğu gibi dünya ve dil aynı anda gerçekleşir. Tüm insanların dinlediği gibi dedeleri tarafından çocukken anlatılan hikayeler, hikaye

anlatma çok etkili bir teknik olabilir. Bafile (2003), hikaye okumanın öğrencilere kelimeleri anlamlı bir şekilde görme ve duyma fırsatı verdiğini savunur. Hikayeler, öğrencilere bilmedikleri kelimelerin anlamlarını çıkarma fırsatı sunar. Hikayeler, bilinen ve bilinmeyen kelimeler arasında bağlantı kurarak öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine katkı sağlar. Nitekim, hikaye bağlamı öğrencileri tesadüfen yeni kelimeler öğrenmeye teşvik ederek onların kelime dağarcığını geliştirmenin ve öğrenmelerini somut hale getirmenin mükemmel bir yoludur. Öykülerde belirli kalıplar ve kelime grupları sıklıkla tekrar edilir ve doğal olarak öğrencilerin dile aşina oldukları bağlamlara maruz kalmaları sağlanır. Her bir kelime veya yapı bir hikayede başka bir boyut kazanır ve öğrenciler tarafından çok daha kolay kabul edilir ve öğrenilir. Bu nedenle, bir öğretim aracı olarak hikaye anlatımı, öğrenmeyi eğlenceli ve ilginç kılmak için kelime öğretiminde kullanılan tekniklerin çoğunu içerir (Griva, 2007; İnal & Çakır, 2014).

İnsanların, bilgi ve deneyimlerini aktarırken hikayeleştirerek anlatmaya evrensel bir yatkınlığı vardır (Doyle & Carter, 2003). Hikayeleştirme, değerli bir araç olarak çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılmıştır (Egan & McEwan, 1995). Yaşamdaki deneyimlere eşit olan çok düşünceli bir öğrenme etkinliği (Alterio & McDrury, 2003) ve kavramsallaştırılmış öğrenme sürecinin bir yolu olan hikayeleştirme (Clark & Roshiter, 2008), öğrenen merkezli bir eğitim aracı olarak hikayelerin kullanıldığı bir öğretim tekniğidir (Doyle & Carter, 2003; McLellan, 2006). Hikayeleştirme, bir amaca ulaşmak için planlanmış bir aktivitedir (Miller-Day, Hecht, Krieger, Pettigrew, Shin, & Graham, 2015). Anlatının doğal yapısından yararlanarak, anlatı merkezli öğrenme ortamları ile öğrencilerin aktif olarak problem çözme etkinliklerine dahil olması, hafızanın etkinleştirilmesi ve etkin öğrenmenin sağlanması hikayeleştirme dayalı öğrenmenin faydalı olabileceğini gösterir (Mott, Callaway, Zettlemoyer, Lee, & Lester, 1999). Bilişsel gelişim açısından ise sembol sistemleri olarak sözlü ve yazılı dil önemlidir (Vygotsky, 1978). Olayların kelimelerle temsil edilmesi, görüntülerin ve seslerin özel bir şekilde düzenlenmesi ile bir hikayenin yaratıcı temsili haline gelen hikayeleştirme yöntemi (Haigh & Hardy, 2011), bir dizi olayın öğrenen tarafından inşasına yardımcı olarak öğretimi destekler (Andrews, Hul, & Donahue, 2009). Yaratıcı temsilde bulunan eylemler ve durumlarla ilgili bilgiler, geçmiş deneyimlerden edinilen bilgilerle bütünleştirilir (Speer, Reynolds, Swallow, & Zacks, 2009) ve öğrenen yeni durumu zihinsel olarak canlandırır (Andrews ve diğerleri, 2009). Her

dinleyicide hayal gücü ve zihinsel görselleştirme harekete geçirilir, ortamın ve karakterlerin nasıl görüldüğüne dair benzersiz resimler oluşturulur (Livo & Rietz, 1987). Ayrıca bu hikayelerin, hafızada olan deneyimlerle ilişkilendirilmesi, hikayenin ya da bir dersin hatırlanmasını kolaylaştırır (Schank, Berman, & Macpherson, 1999). Önceki deneyimlerle karşılaştırma sayısı ne kadar fazlaysa öğrenme o kadar sağlanır (Schank ve diğerleri, 1999). Duyguları uyandıran hikayeler, limbik sistemi harekete geçirerek akılda tutmayı sağlayan sinapslar yaratır. Ayrıca soyut ve karmaşık bir konunun anlamlandırılması, hikayede somut örneklerle bağlantılar kurarak sağlanır (Parkin, 1998). Öğrenciler duyduklarını analiz ederek, sentezleyerek bir başkasının deneyimini kendi kişisel deneyimleri ile ilişkilendirir ve deneyim oluşturur (Flynn, 2004). Öğrenciler, hikaye anlatımı deneyimlerine katılım yoluyla, bir hikayenin nasıl başlayıp bitebileceğini de tahmin ederek bir hikaye duygusu oluşturmayı öğrenirler (Craig ve diğerleri, 2001). Bu durum; öğrencilerin daha iyi tahminler yapmalarına, sebep-sonuç bağlantısı kurarak olay sıralaması yapmalarını sağlar. Hikayeleştirme ile sorgulama, imgeleme, çıkarım yapma geliştirilir (Craig ve diğerleri, 2001).

Hikayeleştirme tekniği, öğrencilerin kendilerini mantıklı yollarla ifade etmelerine yardımcı olabilir (Wallace, 2000). Wallace (2000) çalışmasında hikayeleştirmenin sadece çocukların dil ve mantık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmadığını, aynı zamanda öğretime karşı olumlu tutumların gelişmesine de yol açtığını belirtmiştir. Johnson ve Taylor'a (2006) göre “Beyin, paylaşılan deneyimler yoluyla öğrenmek için doğuştan tasarlanmış sosyal bir organdır.” Hikayeleştirme, öğrencilerin başkalarıyla konuşma ve etkileşim kurma arzusundan yararlanır (National Council of Teachers of English, 1992) ve kişilere hem entelektüel hem de duygusal olarak bir deneyime uyma fırsatı verir (Flynn, 2004). Hikayeleştirmenin kişisel deneyimler üzerindeki olumlu etkisi (Schwartz & Abbott, 2007) öğrenmeye katılımı sağlar, aktif öğrenmeyi artırır (Davidson, 2004). Çocuklar, diğer bireylerle ve çevrelerindeki çevreyle yakın etkileşim içinde anlam yaratır (Vygotsky, 1978). Yeni bakış açıları ve yeni dünyalar hayal etmemizi sağlarken değişimi ve yeniliği teşvik eder (Denning, 2001).

Hikayeleştirme tekniği, farklı öğrenme stillerinin kullanımını sağlar (Davidson, 2004) ve öğrencilerde dinlediğini anlama, sözlü üretim, organizasyon, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesi gibi farklı beceriler geliştirebilir (Fitzgibbon & Wilhelm, 1998). Mello (2001) hikayeleştirmenin pedagojik bir

strateji olarak kullanımına ilişkin çalışmasında; katılımcılar da akıcılık, kelime bilgisi edinme, yazma ve hatırlama gibi akademik alanlarda okuryazarlığın arttığını göstermiştir.

Araştırmacılar hikayeleştirmenin, tüm eğitim seviyelerine uygun olduğunu öne sürerken (Sparks 2002; Klassen 2006); hikayeleştirmeyi sınıfta uygulamanın ve öğrencileri sınıf dışında da kullanmaya teşvik etmenin (örneğin evde animasyon film/çizgi film izlemek) pek çok faydası vardır.

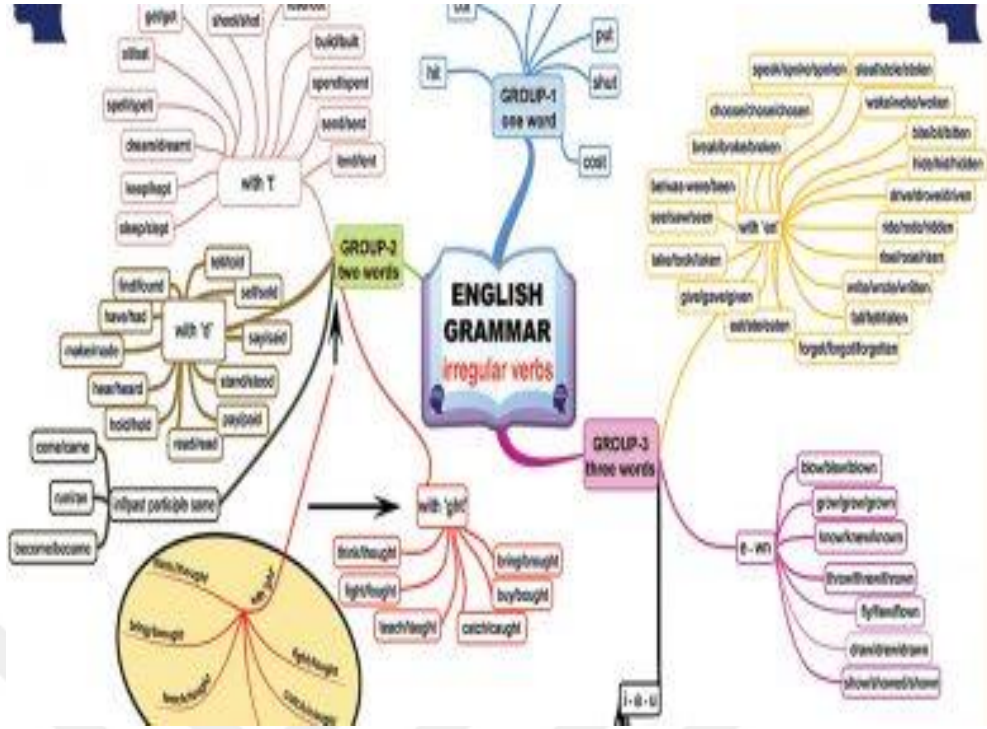
Diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında hikayeleştirme öğrencilerin içerik bilgisi ile daha derin düzeyde duygusal olarak ilgilenmelerini sağlarken aynı zamanda çeşitli öğrenme stillerine ve çoklu zekaya hitap eder ve öğrencilerin aktif katılımını da sağlayarak deneyimsel öğrenmeye katkıda bulunurlar. Öğrencilere öğrenilecek kavram veya fikri tanıtan hikayenin kendisidir. Hikayeleştirme, katılım ve keşif aşamasında en iyi şekilde amacına hizmet edebilir (Hadzigeorgiou, 2016). Hikaye anlatma tekniklerini kullanmak anlatıma canlı bir boyut katar ama en önemlisi öğrencilerin anlamalarına destek sağlar. Hikaye anlatma teknikleri derken, öğrencilerin hikayeyi anlamalarını en üst düzeye çıkarmak için anlatım sırasında atılabilecek adımları anlaşılmaktadır:

- Yavaş ve net bir şekilde anlatılmalı, düşünmek için zaman tanınmalı,
- Sesin hızı, tonu ve hacmi değiştirilmeli,
- Çocuklarla göz teması kurulmalı; kuklalar, maskeler, resimler ve gerçek nesneler gibi görsel araçlar kullanılmalı,
- Mimik, jest ve ses efektleri kullanılmalı,
- Dramatik etki katmak için uygun yerlerde duraklanmalı,
- Öğrencilere görsellere bakmaları için yeterli zaman verilmeli ve dikkatleri görsellere çekilmeli,
- Anadil ve İngilizce karıştırılmalı; öğrenciler hikaye anlatımına dahil edilmelidir. (Mattheoudakis, Dvorakova & Lang,2007)

Hikayeleştirme tekniğinin bir öğretim tekniği olarak öğretime katkı sağladığı alanyazın incelendiğinde görülse de öğretim sürecinde yer alan başka teknikler de mevcuttur. Bu tekniklerden biri de Zihin Haritası tekniğidir.

2.1.6. İngilizcede Zihin Haritası Tekniği

İngiliz araştırmacı Tony Buzan, görsel araçlar arasında sıralanabilen zihin haritaları olarak bilinen grafiksel bir yaklaşım geliştirmiştir. Zihin haritasını, Buzan araştırmaları sırasında zihninin nasıl işlediğini gösteren bir not alma modeli olarak 1960'lı yılların sonunda geliştirmiştir. Haritanın oluşturulması, klasik notların öğrenme için yetersiz hale gelmesinden büyük ölçüde etkilenmiştir (Aydın, 2009). Tony Buzan (1991) zihin haritasının, temelde merkezi bir anahtar kelime ya da fikirle bağlantılı ve bu fikri çevreleyen kelimeleri, fikirleri ya da diğer öğeleri temsil etmek için kullanılan bir diyagram olduğunu belirtmiştir. Fikir üretmek, hayal etmek, düzenlemek ve sıralamak için kullanılır; ayrıca, organizasyon, problem çözme ve karar verme süreçlerinde yardımcı olmaktadır. Dil öğretiminde, zihin haritası, öğrencilerin anlamasına yardımcı olmak ve fikirleri zihinde kolayca canlandırmak için yazılı bir metinden önemli kavramları ve bilgileri yeniden düzenleme ve bir diyagram haline getirerek bir açıklamaya eşlik eden çizime dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca McGriff (2007), zihin haritasının bilgiyi organize etmek ve öğrencilerin sınıflarındaki fikirleri anlamalarını sağlamak için olağanüstü bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için çok önemli bir teknik olduğuna inanmaktadır, çünkü bu teknikle öğrenciler fikirlerini organize edebilirler. Buna ek olarak, zihin haritası tekniği not alma ve öğrencinin yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmede en etkili öğretim araçlarından biridir. Bu tekniği kullanarak, bir kişinin yazısında ne yazdığını anlayabiliriz. Ayrıca öğrencinin ana ve yan fikirler arasında ayırım yapmasına ve okuduklarını kolayca hatırlaması için basitleştirmesini sağlar (Goodnough ve Long, 2002). Geleneksel notlar, okuyarak hatta ezberlenerek öğrenmek için idealdir. Bunlar sıradan bilgi yığınlarından oluşur. Bununla birlikte, zihin haritaları bu tabuları ortadan kaldırabilecek etkinliklerle doludur.



Şekil 2. 1. Örnek Zihin Haritası (Kişiselgelişim.com, 2020)

Budd (2004), zihin haritalarının geleneksel notlardan önemli ölçüde farklı olduğunu belirtmiştir. Zihin haritalarında, dallar üzerinde bir anahtar kelimeden oluşan notlar dışında, merkezden çevreye yayılan kavramlar yoktur. Zihin haritası, matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından geliştirilen oldukça özel bir not alma yöntemidir. Daha sonra, özellikle eğitim alanında, çok sayıda alanda kullanılmaya başlanmıştır (Brinkmann, 2003). Zihin haritası, öğrencilerin düşünmelerine ve yeni şeyler öğrenmelerine yardımcı olan bir araçtır. Merkezi bir kavram, onun etrafında oluşabilecek kavramlar ve bu kavramlardan oluşabilecek diğer kavramlardan oluşabilecek bir özellik taşımaktadır (Zhao, 2003). Zihin haritası, bilgiyi sınıflandıran ve düşünme yeteneğini geliştiren görsel bir yöntemdir. Zihin haritaları, zihnin fikirleri birleştirmesine, yeni modeller ve düşünme yolları keşfetmesine ve bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmesine izin verir (Yetkiner, 2011)

Zihin haritaları, yabancı dil eğitiminde özellikle üç alanda oldukça etkindir. Bu alanlar, kelime öğrenimi, öğretmenle veya sınıfta yapılan çalışmalara uygun içerik oluşturmak ve yazmadan önce fikirleri organize etmek gibi kategorilere ayrılabilir. Yabancı dilde yazılan herhangi bir çalışma veya makale okunurken veya dinlenirken zihin haritası kullanmak da yarar sağlayabilir. Haritanın ortasına konu

başlığı yerleştirilir. Bir zihin haritası, etrafına bilinmeyen kelimeler ekleyerek oluşturulabilir. Fotheringham'a (2009) göre, bu şekilde yeni kelimeler öğrenilirken, sözcüklerin konuyla olan ilişkileri de öğrenilebilir.

2.1.7. İngilizce Dersinde Kullanılan Dijital Araçlar

Geleneksel sınıf ortamlarında genel olarak ders kitabı, çalışma kitabı ve ders notları gibi statik basılı materyaller kullanılmaktadır (Cruz, Boughzala & Assar, 2014), ancak içinde bulunulan 21. yüzyılda öğrenciler için bu geleneksel sınıf ortamları önemsizdir. Prensky (2006), bu çağda öğrencilerin eksik oldukları şeyin motivasyon ve sorumluluk olduğunu söylemiş ve eğitimcilerin öğrencilerinin dikkatlerini çekmek için yeni yöntemler bulmaları gerektiğini vurgulamıştır (Minocha, 2009).

Prensky (2006), eğitimcilerin de fark ettiği gibi, bu çağda öğretim yöntemlerinde değişiklikler gerektiğini söylemektedir. İçinde bulunulan yüzyılda teknoloji hızla geliştiğinden, hayatın her alanında teknolojinin bir etkisi vardır. Holmes (2013), internette meydana gelen bir "sosyal devrim" olarak adlandırılan, bilginin nasıl üretildiği ve paylaşıldığına ilişkin bir süreçtir. Eğitim süreci, sosyal devrime tanıklık etmektedir. Eğitimciler, internetteki gelişmelerin farkında olmalı ve öğrencilerini belirsizliklere hazırlanmalıdır (Solomon & Schrum, 2007).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul dışındaki ortamlarında yoğun bir şekilde internet ile bağlantılı olan öğrencilerin öğretim süreçlerinde kullanılması gerektiği açıktır. Gelişen teknoloji, öğrencileri işin içine dahil ederek motive ettiği için, eğitimde öğrencilerle işbirliği içinde ilerlemek çok önemlidir (Jones, 2001). Jurich (2001), dil öğreniminde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanmanın işbirlikçi öğrenme, farklı duyu organlarına hitap etme, kültürleri anlama ve kendini ifade etme gibi çeşitli faydaları olduğunu iddia etmektedir (Minocha, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde insanlar çok sayıda bilgiye hızlı bir şekilde erişebilir ve bu bilgileri değerlendirme, gözden geçirme, yeni bilgileri birleştirme, yorumlama, paylaşma, işbirliği yapma, problem çözme ve beyin fırtınası yapma yeteneğine sahiptir (Akkoyunlu, 2002; Vord, 2010). Bahrani (2011), iletişim teknolojileri ile yabancı dil öğrenimi arasında bir ilişki olduğunu söylemektedir.

21. yüzyılda eğitim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin çeşitliliği ve kullanımı hızlı bir şekilde artmıştır (Walker ve White, 2017). 21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması, daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğrenme ortamlarının verimli bir şekilde kullanılması amacıyla teknolojik araç ve

gereçlerin sınıf ortamlarında kullanılması gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Başar ve Şahin, 2022; Kaya ve Yılayaz, 2013; Mumcu, 2021; Yumuşak ve Aycan, 2002). Teknolojik araçların öğretim ortamlarında kullanılması öğrencilerin öğrenme isteklerini, öz güven ve öz yeterliliklerini arttırarak bireysel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bostancıoğlu, 2017; Heafner, 2004; Şahin, 2022)

Teknolojinin eğitimde kullanılması öğrenme sürecini önemli şekilde etkilemektedir. Sonuç olarak, teknolojinin eğitim alanında kullanımından beklenen öğrencilerin öğrenmesini daha kolay hale getirmek, motivasyonlarını arttırmak ve üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktır. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun artması eğitim ortamlarının daha öğrenci merkezli, öğretim programlarının ise daha uyarlanabilir ve esnek bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamaktadır (Mumcu, 2021).

Teknoloji kullanımı eğitimin büyük bir parçası olduğu göz önünde bulundurulduğunda dijitalleşen çağa ayak uydurabilmeleri için öğrencilerin teknolojiyi kullanmada yeterli olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretim sürecinde mobil uygulamaların, dijital etkinliklerin ve teknolojik araç gereçlerin kullanımının hem sınıf içinde hem de sınıf dışında arttığı gözlenmektedir. Şahin'e (2022) göre, eğitim öğretim ortamlarının uygun ve çeşitli teknolojilerle tasarlanması ve öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri sınıf atmosferinde ve okul ortamı dışında kullanmaları amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde teknolojiden yararlanma, uzun zamandır kullanılan ve son 20 yılda giderek gelişmekte ve değişmekte olan bir durumdur (Dudeney, Hockly, Sharma ve Barrett, 2008; Levy, 1997; Walker ve White, 2017). Larsen-Freeman ve Anderson'un (2011) belirttiği gibi karatahta ve tebeşir gibi düşük teknolojiler ile başlayıp internet ve bilgisayar gibi yüksek teknolojili araçlarla devam eden teknoloji, dil öğretimiyle uzun zamandır ilişkilidir. Öğrencilerin günlük hayatlarında teknolojiyle iç içe yaşamaları, teknolojik araçların ve internetin erişilebilirliğinin artması dil öğretiminde de teknoloji kullanımını daha da önemli hale getirmektedir. (Şahin, 2022)

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin ve dil alanlarının (kelime ve dil bilgisi) geliştirilmesinde ve kazandırılmasında geleneksel yöntemlerle birlikte teknolojinin getirdiği farklı araç ve gereçlerden faydalanılması öğrencilerin dil öğrenimlerine olumlu yönde etkilemektedir (Klimov, 2012). Teknoloji, klasik

öğrenme ortamlarına göre daha fazla uyarıcıya sahiptir ve öğrenme ortamlarını zenginleştirir. Bu noktada teknolojik araç gereçler ise hedef dile ait ders materyalleri sağladığı için dil eğitimi ve teknoloji arasında bir köprü görevi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknolojik araçların yabancı dil öğretiminde uygulanmasıyla İngilizce öğretim geleneği de değişerek daha etkileşimli ve verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunmuştur (Brown, 2007; Shyamlee ve Phil, 2012). Yabancı dil öğretimindeki teknoloji entegrasyonu dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde de etkili olmaktadır (Gürleyik, 2019; Klimov, 2012; Mei, Guo ve Li, 2017). Bu bağlamda, öğrencilerin ihtiyacına uygun teknolojik araç gereçlerin belirlenmesi dil öğretimindeki başarıyı arttıran faktörlerden biri olarak sayılabilir (Şahin,2022)

Yeni gelişmeler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve bilgisayar ve internetin fiziksel ve maddi koşullar açısından daha erişilebilir hale gelmesi nedeniyle ortaya çıkmıştır. O'Reilly Media ve Media Live International tarafından 2004 yılında düzenlenen bir konferansta, teknolojik araçlarda yer alan web 2.0 araçlarına ilişkin fikir ilk kez ortaya çıkmıştır (Albion, 2008). O'Reilly'nin (2005, s. 226) "içerik kullanıcısıdır" sözü, web 2.0 kavramını açıkça göstermektedir. Web 2.0, insan zihninin doğrudan üretim gücü olarak tarihte ilk kez üretim sisteminin sadece sonuç bölümü üzerinde bir etkisi olmadığını göstermiştir (Castells, 2000, s. 31). Web 2.0, yeni teknolojiler tarafından oluşturulan ve kullanıcıların içerik oluşturma, yükleme, paylaşma, düzenleme ve kişiselleştirmelerine izin veren önemli bir platformdur (Solomon & Schrum, 2007; Cormode & Krishnamurthy, 2008). Solomon ve Schrum (2007), web 2.0'ı insanların bilgileri kendileri için faydalı olacak şekilde toplayabilecekleri ve işleyebilecekleri gelişen araçlar bütünü olarak tanımlamışlardır.

Greenhow, Robelia ve Hughes (2009), web 2.0 uygulamalarının çok fazla teknik bilgi gerektirmediğini belirtmiştir. Bu, önemli bir özelliktir çünkü bilgisayar ve internet kullanma becerisine sahip olan herkes web 2.0 araçlarını öğrenerek kolaylıkla kullanabilir. Scimeca (2010, s.11), paylaşım, işbirliği ve çevrimiçi toplulukları web 2.0'ın temel bileşenleri olarak göstermiştir. Bozdoğan (2012), web 2.0 araçları sayesinde dil öğrenmenin çok daha kolay olduğunu belirtti. Peachey (2009), web 2.0 uygulamalarının eğitimdeki faydalarını beş kategoriye ayırmıştır:

- Sosyalleşme
- İşbirliği

- Yaratıcılık
- Özgünlük
- Paylaşım

Derslerde öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek, aktif katılımlarını arttırabilmek için kullanılabilecek en önemli araç gereç, teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanmaktır. Öğrencilerin teknolojik araç gereçlerle bu kadar iç içe olduğu bir yaşamda eğitim ortamlarında teknolojiyi öğrenmeyi tamamlayıcı bir unsur olarak kullanmak önemlidir. Bu nedenle web 2.0 araçları eğitimcilere bu konuda büyük kolaylık sağlamaktadır. (Şahin, 2022)

Bu çalışmada da Hikayeleştirme tekniği kullanılırken oluşturulan hikayeler web 2.0 araçlarından bir tanesi olan Storyjumper üzerinde hazırlanarak öğrencilerin bilgisine sunulmuştur.

2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

2.2.1.1. Hikayeleştirme tekniğine Yönelik Çalışmalar

Yıldırım & Torun (2014) tarafından, "İngilizce Dilini Erken Yaşta Öğrenenler ile Canlandırılmış Hikayelerin Değerinin Keşfedilmesi" adlı çalışmada; İngilizceyi genç yaştaki öğrencilere öğretmede canlandırılmış hikayelerin rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir kırsal kesimde öğrenim gören 11-12 yaşlarında olan ve 6. sınıfa devam eden 31 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada açık uçlu tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada beş otantik animasyonlu hikaye kullanılmıştır. Hedef dilin bazı temel kelime dağarcığı, yapıları ve işlevlerinin dahil olduğu kapsayıcı temalara yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin animasyonlu hikayelerle İngilizce öğrenmeye karşı başlangıçtaki olumlu tutumlarını korudukları görülmüştür. Bu araştırmada ayrıca animasyonlu hikayelerin öğretmenlere hedef dilin kelime dağarcığı, dilbilgisi ve işlevlerini sunma, geri dönüştürme fırsatları sağlama ve hikaye temasıyla ilgili birçok ek etkinliği entegre ederek bağlamlama yapma gibi olanaklar sağlamıştır.

Şimşir, Karahan ve Anagün'ün 2019'daki çalışması, "Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkisinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi"dir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanılmasının altıncı sınıftaki öğrencilerin kelime öğrenimine etkisini belirlemektir. Araştırmaya 43 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 22 öğrenci vardır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir araya getiren karma yöntem olarak bilinen yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Başarı testleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yazılı görüşleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler için nitel boyutta içerik analizi ve nicel boyutta betimsel istatistik kullanılmıştır. Sonuçlar, her iki grupta da öğrenme gerçekleştiğini gösterdi, ancak hikaye anlatımı yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında önemli bir fark vardı. Araştırmanın nitel sonuçları, öğretimin kalitesini artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve kelime bilgisinin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Çalışkan (2006), "İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu ile Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma" adlı Yüksek Lisans tezinde; İngilizceyi ilköğretim ikinci kademe 7. sınıfta öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek için öykünün canlandırılmasının nasıl bir model olarak kullanılabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Ayrıca, uygulamanın hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından nasıl değerlendirildiğini ve beklenen sonuçları ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın değerlendirme bölümlerinde öğrencilerin sözlü ifadeleri dinlenerek kaydedilmiştir ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini öğrenmek için belirli bir süre boyunca soru sorma ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya göre, ilköğretim ikinci kademe yedinci sınıfta İngilizce öğretiminde öykülerin canlandırılması yoluyla öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için uygulanan çalışmanın İngilizce öğretimi için faydalı olduğu gösterilmiştir. Yaratıcı drama etkinliğinin sağladığı öğrenirken eğlendirme olgusu, öğrencilerin derse olan ilgisini ve güdülenmesini önemli ölçüde artırmıştır.

Şahin (2016), "Hikâyelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5. ve 8. Sınıflar Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile

Karşı Tutumuna Etkisi" adlı tez çalışması İngilizce hikâyeler okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama, kelime dağarcığı ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek için tasarlanmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı deneysel araştırma, Kırşehir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma, deney grubunda 26 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 51 beşinci sınıf öğrencisiyle ve deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 50 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan İngilizce dersi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma, hikayeler yoluyla İngilizce öğretiminin her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi becerilerine olumlu bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Özer (2004), "Çocuklara Hikaye Anlatımı Yoluyla İngilizce Öğretimi" adlı tez çalışmasında; ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminin etkililiğini ve hikaye anlatımı yönteminin kullanımını göstermeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini, Erzurum'da bir ortaokulda beşinci sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere haftada iki saat olarak verilen İngilizce dersleri altı hafta boyunca gözlemlenmiştir. İngilizce derslerine giren öğretmenin Dilbilgisi-Çeviri yöntemini kullanıyor olduğu görülmüş ve çalışma boyunca Toplu Fiziksel Tepki Metodunu ve hikaye anlatımı tekniğini kullanması istenmiştir. Yarı Deneysel olan bu çalışmada ön-test ve son-test kullanılarak ölçümler yapılmıştır. Psikometrik Araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin hikaye anlatımı yoluyla İngilizce öğrendiğinde konuşma ve yazma becerilerinde gelişme olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışma sonucunda İngilizce öğretmenlerine bazı öneriler getirilmiş ve iki tane örnek ders planına da yer verilmiştir.

Külekçi (2007), "Türkiye'deki, İngilizce Dersi Okuma Sınıflarında Peri Masallarının Genç Öğrenenlere İngilizce Dilinin Öğretiminde Kullanımları" adlı tez çalışmasında; Gaziantep'teki üç özel okulda İngilizceyi yabancı dil olarak öğretirken peri masallarının kullanılması konusunda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki görüşleri araştırdı. Bu çalışmada veri toplamak için iki anket kullanıldı. Her anket sorusu için frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan 262 öğrenci ve 28 İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, öğrenci anketi için on iki ana araştırma sorusu ve bunların alt araştırma soruları ve öğretmen anketi için yedi ana araştırma

sorusu ve bunların alt araştırma soruları içerir. Araştırma, peri masallarının dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Kuş (2019), " Bazı Temel Kimya Kavramlarının Öğretiminde Resimli Hikayeleştirme Tekniği Kullanılmasının Öğrencilerin Ders Tutumu ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi", adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, kimya dersi kapsamında yer alan bazı temel kimya kavramlarını öğretmek için resimli hikayeleştirme örneklerini kullanmak olmuştur. Bu hikayeleştirme örnekleri, öğrencilerin dersi tamamladıktan sonraki tutumlarını ve argüman oluşturma becerilerini etkilemiştir. Örneklem, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında 9. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, karma yöntem desenlerine benzer bir paralel desen kullanarak yürütülmüştür. Hikayeleştirmelerin uygulanmasından sonra araştırmada öğrencilerin kimya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri ve argüman oluşturma becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Ancak, ders tutumu ile argüman oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kütük (2007) "Anımsatıcı kelime öğrenme stratejisi ve hikaye anlatımının genç öğrencilerin kelime öğrenimine etkisi" adlı araştırmasında genç öğrencilere kelime öğretimi üzerine çalışmıştır. Çalışma, öğrencilere anlamlı ve zengin girdiler sağlayarak öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik motivasyonlarını, ilgilerini, zevklerini ve zevklerini artırmayı amaçlamıştır. Veri toplamada Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon Envanteri, Tutum Testi uygulanmış ve röportajlar yapılmıştır. Sonuçlar içerik analizi ve tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler uygulamanın olumlu katkılarını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular, uygulamanın olumlu katkısının olduğunu göstermiştir.

Eryılmaz'ın 2019'da yürüttüğü tez çalışması, "TPRS (Teaching Proficiency Through Reading And Storytelling) Dil Öğretim Metodunun İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Ergenlerdeki Kaygı Seviyesine Etkisi" üzerinde durmuştur. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ergen Türk öğrencilerinin kaygı seviyelerini araştırmıştır. Araştırma karma yöntem yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Tüm dil derslerinde TPRS yöntemi kullanılmıştır. Sekiz haftalık bir uygulama sürecinden sonra SPSS 23.00 programı ile FLCAS ortalama değerlerinin birbirinden farklı olup olmadığına bakılmış ve ek olarak, nitel veriler, 71

öğrenciden seçilen 10 gönüllü ile yarı yapılandırılmış röportajlardan elde edilmiştir. Nitel verileri içerik analizi ve renk kodlama ile analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, TPRS'in 71 Türk ergen öğrencisinin yaşadığı yabancı dil kaygısının azaltılmasında oldukça etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yöntemin yabancı dil kaygısına neden olan tüm kaynaklar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir olumlu etkisi olduğu da görülmüştür.

Yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de hikayeleştirme tekniği üzerine gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalardan ortak noktalar şu şekilde olduğu görülmektedir. Çalışmalar, farklı hikayeleştirme yaklaşımlarını incelemekte olup öğretim sürecine entegrasyonunu değerlendirmektedir. Örnek olarak, canlandırılmış hikayeler, peri masalları, resimli hikayeleştirme, TPRS yöntemi gibi çeşitli hikayeleştirme teknikleri ele alınmıştır. Genel olarak, çalışmalar deneysel süreçlere tabi tutulan araştırmalardan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları kullanılarak öğrenci başarısı, kelime öğrenimi, tutum ve motivasyon gibi faktörler değerlendirilmiştir. Hikayeleştirme tekniğinin öğrencilerin derslere olan tutumlarını ve motivasyonlarını artırdığına dair kanıtlar bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarının arttığı, derse olan ilgilerinin yükseldiği belirtilmiştir. Hikayeleştirme tekniğinin özellikle kelime öğrenimi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. Çeşitli araştırmalar, bu tekniklerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bir çalışma, hikayeleştirme tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırdığını ortaya koymuştur. Bazı çalışmalar, hikayeleştirme tekniğinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve uygulanmasının öğretim kalitesine nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Çeşitli çalışmalarda, hikayeleştirme tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılmış ve genellikle hikayeleştirme tekniğinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı araştırmalar, hikayeleştirme tekniğinin dil derslerinin ötesinde, örneğin kimya derslerinde, öğrenme sürecini etkili bir şekilde destekleyebileceğini göstermiştir. Genel olarak Türkiye'deki hikayeleştirme araştırmaları, bu tekniklerin dil öğrenimi sürecine ve öğrenci başarısına olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

2.2.1.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Çalışmalar

Savaşçı'nın (2019), "Aralıksız Sessiz Okuma , Yardımlı Tekrarlı Okuma , ve Geleneksel Okuma Yöntemlerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Sessiz Okuma Hızı, Kelime Bilgisi, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Nispi Etkilerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasındaki amacı, yabancı dilde okuduğunu anlama, sessiz okuma hızı, kelime bilgisi ve okuma motivasyonu arasındaki olası ilişkileri ve çeşitli okuma öğretimlerinin etkilerini incelemektir. Çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce Hazırlık Programına kayıtlı 41 Türk üniversite öğrencisi katılmıştır. Nicel veriler okuma anlama testleri, sessiz okuma hızı testleri, kelime testleri ve okuma motivasyonu anketi ile toplanmıştır. Testler hem ön hem de son olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte, katılımcı yansımaları ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri nitel veriler sağlamıştır. Çalışmanın sonuçları, odaklanılan üç okuma öğretim türünden hiçbirinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini tek başına geliştirmede göstermektedir. Bu nedenle, İngilizce yabancı dil olarak öğretildiği üniversite düzeyi bağlamında, hem alternatif hem de geleneksel okuma öğretimlerinin bir araya geldiği "hibrit" okuma programlarının çeşitli dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerekmektedir.

Taşçı (2019), "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisinde İngilizce Sözcük ve Yapı Bilgisinin Rolü" adlı tez çalışmasındaki amacı, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin sözcük ve yapı bilgilerinin İngilizce okuma becerilerine katkısını belirlemek ve farklı okuduğunu anlama düzeylerine sahip İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce sözcük ve yapı bilgisinin okuma becerilerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktır. İngilizce Okuduğunu Anlama, Sözcük Düzeyi, Sözcük İlişkilendirmesi ve Yapı Bilgisi Testleri veri toplama araçları olarak yer almıştır. Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan 254 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden sonra, katılımcılar İngilizce okuduğunu anlama test sonuçlarına göre yüksek ve düşük düzeyde olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu çalışma, İngilizce sözcük dağarcığı, sözcük derinliği ve İngilizce yapı bilgisi ile İngilizce okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, iyi düzeyde anlayan öğrencilerin İngilizce yapı bilgisi okuma becerilerine sözcük dağarcığından daha fazla katkıda bulunduğu

gösterilmiştir. Okuduğunu düşük düzeyde anlayan öğrencilerin İngilizce sözcük dağarcığının İngilizce okuma becerilerine daha fazla ve etkili yardımcı olduğu görülmüştür. Ek olarak, bu çalışmanın katılımcıları için İngilizce sözcük derinliğinin İngilizce okuduğunu anlama yetisinde önemli bir katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çapar (2015) gerçekleştirdiği “Okuma Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve bu stratejilerin katılımcıların sınav notları üzerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma, İngilizceyi akademik amaçlar için yabancı dil olarak kullanan 9 ziraat mühendisinden oluşan 15 haftalık bir eylem araştırmasıdır. Araştırmacı tarafından tutulan günlük notlar, kritik olay anketleri, görüşmeler ve ÖSYM tarafından yapılan KPDS testleri veri toplama araçlarıdır. İlk üç veri toplama aracı içerik analizi ile değerlendirilmiş olup KPDS sınavlarının sonuçları *Friedmann Test'i* ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, tüm veri toplama araçlarının okuduğunu anlama düzeyinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Araştırmaya göre, özetleme (özetleme) ve soru-cevap (soru-cevap) stratejileri, katılımcıların okuduğunu anlama düzeyini ve sınav notlarını iyileştirmiştir. Ayrıca, çalışma boyunca kullanılan yedi stratejiden, özetleme (özetleme) stratejilerinin daha etkili olduğunu ve katılımcıların okumaya daha fazla teşvik edildiğini göstermiştir.

Çorbacı (2023), “Çoktan Seçmeli Test Maddeleri İçin Göz İzleme Teknolojisi ile Elde Edilmiş Verilerin Boylamsal Analizi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçen Beş Madde ile Deneysel Bir Çalışma” adlı doktora tez çalışmasında çoktan seçmeli deneysel bir test uygulaması üzerinden, katılımcıların madde yanıtlama davranışları ile maddeyi doğru/yanlış cevaplama durumları arasındaki ilişkileri göz izleme teknolojisi ile elde edilen veriler ile analiz ederek değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan yetmiş katılımcının, bir ekran üzerinden yabancı dil olarak İngilizce okuduğunu anlama becerisini ölçen beş çoktan seçmeli test maddesine verdikleri yanıtlar ve yanıtlama sürecinde eş zamanlı olarak kaydedilen göz hareketleri, araştırma verilerinin bir parçasıdır. Çalışmanın bulguları, göz izleme teknolojisi kullanılarak toplanabilecek verilerin, katılımcıların çoktan seçmeli bir maddeyi okumaya başladıkları andan yanıt verdikleri ana kadar geçen sürede, maddenin hangi bölümüne, ne zamana ve ne kadar süreye odaklandıkları ile ilgili tipik davranışların belirlenmesinde ve bu

davranışların doğru cevap ile ilişkilerinin araştırılmasında kullanılabileceğini göstermiştir.

Okuduğunu anlama becerisine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaları özetlemek gerekirse, çalışmalarda okuduğunu anlama becerisine kelime bilgisinin katkısına değinilmiştir. Bir çalışmada ise okuma öğretim türlerine değinilmiştir. Çalışmalara bakıldığında birçoğunda deneysel sürecin izlendiği görülmektedir. Çalışmaların örneklemini çoğunlukla üniversite öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaların bulguları kelime bilgisiyle okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğunu, okuma öğretim yöntemlerinin ise öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

2.2.1.3. Kelime Bilgisine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Solak (2006) tarafından yürütülen “Kelime hafızası ve öğrencilerin yansımalarına odaklanan genç öğrencilerle hikaye temelli öğretim üzerine bir sınıf deneyimi” adlı çalışmada, hikâye temelli ve ana akım derslerde okutulan genç öğrencilerin kelime öğrenmeleri arasında kelime bilgisi puanlarını karşılaştırarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek ve öğrencilerin hikâye temelli derslere yansımalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılan, uygun olmayan şekilde seçilen 32 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Üç haftalık çalışma süresince, deney grubuna hikaye temelli İngilizce dersleri, kontrol grubuna ise normal ana akım İngilizce dersleri verilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen kelime testleri, anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar hem hikaye temelli derslerin hem de ana akım derslerin öğrencilerin kelime hazinesi kazanımı ve kelime kalıcılığı üzerinde karşılaştırılabilir etkileri olduğunu göstermiştir. Öte yandan, bulgular hikaye temelli öğretimin öğrencilerin öğrenme davranışlarını etkileyen duyuşsal faktörleri çok daha fazla beslediğini kanıtlamıştır. Mülakatlar da düşük başarılı öğrencilerin ana akımda başarısızlık kaygısı nedeniyle sessiz kalma, hikaye temelli derslerde ise herhangi bir başarısızlık korkusu olmadan grubun bir üyesi olarak hareket etme eğiliminde olduklarını göstermiştir; ancak başarılı öğrenciler her iki derste de duyuşsal filtrelerinin düşük olduğunu ve hikaye temelli derslerde kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hikâye temelli derslerin en göze çarpan unsurunun, bu tür dersleri öğrenmenin verdiği keyif olduğu tespit edilmiştir.

Güleç (2012) “Genç öğrencilere kelime öğretiminde NLP teknikleri ile desteklenen hikâye anlatımının kullanılması” adlı çalışmasında öğrencilerin kelime

öğrenme ve akılda tutma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı, öğrencilerin motivasyon, ilgi, anlamlı ve zengin girdiler sunarak kelime öğrenimine yönelik zevk düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. NLP teknikleri, hikaye anlatımı etkinlikleriyle mevcut dil öğretim programına entegre edilmiştir. Sonuçlar, uygulanan hikaye anlatımı etkinliklerinin ve NLP tekniklerinin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve uygulanan teknik ve etkinliklerden sonra öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğunu kanıtlamıştır.

Yılmaz (2010), “Yaratıcı drama etkinliklerinin genç öğrencilerin kelime edinimi üzerindeki etkilerine ilişkin bir araştırma: Bir durum çalışması” adlı çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin genç öğrencilerin kelime edinimleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Gaziantep ilinde bir devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören 78 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrıldı. Deney grubuna sekiz hafta boyunca çeşitli yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışma sonunda her iki gruba da son test olarak kelime başarı sınavı ve Gardner’ın Tutum-Motivasyon Test Bataryası uygulanmıştır. Analizler sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubundaki genç öğrencilerin kelime kazanımlarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sonuçlar daha yüksek kelime puanı elde eden uygulama grubu öğrencilerinin dönem sonunda İngilizce Kurslarından da daha yüksek notlar aldıklarını göstermiştir.

Karadağlı (2009), “Görev Temelli Öğretimin öğrencilerin yabancı dil bağlamı olarak İngilizcede kelime öğrenmelerine etkisi” adlı başka bir çalışmada, görev temelli öğretimin İngilizce öğrenenler üzerindeki olumlu etkilerini bulmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Temel İngilizce Bölümü’nden 77 öğrenci olmuştur. Bunların 37’si kontrol, 40’ı deney grubunda yer almıştır. Bu çalışmanın verileri yazılı bir ön test ve bir son test, iki kısa sınav, açık uçlu bir anket, grupların video kayıtları, iletişimsel yazma görevi ve iletişimsel konuşma görevi yoluyla toplanmıştır. Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları arasında yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Quiz 1 puanları için aynı kalmış ancak Quiz 2’de gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Gruplar karşılaştırıldığında öğrencilerin her iki yöntemden de yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca açık uçlu anketlerin analizi, deney grubundaki öğrencilerin çalışma ile birlikte Görev Temelli Öğretimden haberdar olduklarını göstermiştir. Öte yandan, konuşma görevi için ne kontrol

grubundaki ne de deney grubundaki öğrencilerin yeni kelimeleri kullanmadıkları tespit edilmiştir. Katılım ve motivasyon düşünüldüğünde Görev Temelli Öğretimin etkisi açıktır. Sonuç olarak her iki grupta da öğrencilerin beklentileri benzer olsa da deney grubunda daha fazla öğrencinin beklentilerine ulaştığı görülmüştür.

Tunçarslan (2013), “İngilizce Öğretiminde Kısa Hikâyeler Kullanımının Etkisi: Önerilen Genel Bir İzlençe” adlı tez çalışmasında küçük çocuklara İngilizce öğretmek için uygun bir öğretim planı oluşturmayı amaçlamıştır. Bu araştırma, Ankara'da özel bir kreşte gerçekleştirilmiş ve çalışmada 3 ila 4 yaşlarındaki 28 kreş öğrencisi incelenmiştir. Araştırma için aynı yaş grubundaki çocuklar rastgele seçilmiş ve deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Öncelikle bu yaş grubundaki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek için bu alandaki literatür incelenmiştir. Ardından, bu bilgiler kullanılarak hedef dilde çocuklara yönelik kısa hikayeler yazılmıştır. Deney grubundaki çocuklar için daha sonra bu hikayeler kullanılırken, kontrol grubunda kısa hikayeler kullanmadan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her iki gruptaki çocuklara aynı kelimeler 7 haftada öğretilmeye çalışıldı. Kısa hikayelere dayanan izlencenin ne kadar etkili olduğunu belirlemek için bir gözlem formu geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın tamamlanmasının ardından belirli aralıklarla iki farklı gözlem yapılmış ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu gözlemler, izlencenin sürekli öğrenme sağlayıp sağlamadığını belirlemek için yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki çocuklar İngilizce dersine daha fazla ilgi göstermiş ve etkinliklere daha fazla katılmışlardır. Ayrıca, kalıcılık seviyesini belirlemek için gözlemler, deney grubundaki çocukların anlamlı bir ortamda öğrendikleri için daha fazla kelime hatırlayabildiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, bu çalışmanın okul öncesi çocukları için kısa bir hikayeye dayalı bir izlençe önerdiğini göstermektedir.

Karabulut (2013), " Küçük öğrencilere kelime öğretimi" ile ilgili çalışmasında çok küçük yaştaki öğrencilerin yabancı dil kelime öğrenirken en çok hangi tür kelime kümesinden yararlandığını bulmaya çalışmıştır. Çalışmasında üç tür küme araştırılmıştır; anlamsal, tematik ve ilgisiz. Çalışmanın sonuçları, kelimeler ilgisiz kümeler halinde gruplandırıldığında, katılımcıların L2 kelimesini önemli ölçüde daha fazla hatırladıklarını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar tematik kümelerde anlam kümelerinden daha fazla D2 kelime hatırlamışlardır. L2 kelimeleri anlamsal kümeler halinde gruplamanın L2 kelime hazinesinin anlamlı olarak daha düşük kazanımlarına neden olduğu bulgulardan anlaşılmıştır. Ayrıca,

çok genç İngilizce öğrenenlerin küme türlerinden bağımsız olarak incelemelerden önemli ölçüde yararlandığı da tespit edilmiştir.

Khan (2023), “İkinci Dilde Hikaye Kitapları Okuma Uygulamasının Çocukların Kelime Bilgisini Artırmaya Olan Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında çocukların hikaye kitapları okuyarak hedef kelimelere odaklanarak ikinci dilde kelime öğrenme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kayseri’de bir özel okuldaki 13 beşinci sınıf öğrencisinden oluşan bir sınıf ile yürütülmüştür. Öğrenciler, seçilen her kitabı bireysel olarak okuyarak tüm okuma sonrası aktiviteleri bireysel olarak tamamlayıp sonrasında interaktif aktiviteleri görüntüleyebilecekleri bir platform üzerinde öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte çalışmaları yaptıkları kapsamlı bir okuma programına dahil edilmişlerdir. Bulgular, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular sürecin temel olarak ikinci dil öğrenimini destekleyen katkıları olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de yapılan İngilizcede kelime bilgisi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli öğretim yöntemlerinin etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmalar genellikle Türkiye’deki devlet veya özel okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklemi genellikle belirli sınıf seviyelerinden seçilmiştir. Araştırmacılar, hikaye temelli öğretimin, öğrencilerin kelime öğrenme yetenekleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Hikaye temelli öğretimin Hem duygusal hem de bilişsel faktörleri etkileyerek öğrenci motivasyonunu artırabildiği görülmüştür. NLP tekniklerinin kullanıldığı çalışma, bu yöntemin öğrencilerin kelime öğrenme ve akılda tutma becerilerini artırdığını ve öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini göstermiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin kelime edinimini olumlu bir şekilde etkilediği bu etkinliklerin, öğrencilerin kelime kazanımlarını artırma konusunda önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Görev temelli öğretimin ise İngilizce öğrenenler üzerinde anlamlı bir etki bırakmadığı tespit edilmiştir. Kısa hikayelerin kullanımının küçük çocuklara İngilizce öğretmede etkili bir öğretim planı oluşturabileceği ve öğrenci ilgisini artırma ve kalıcı öğrenmeyi destekleme açısından önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Kelimelerin ilgisiz kümelerde gruplandırılmasının öğrenciler tarafından daha etkili hatırlanmasını sağladığı belirtilmiştir. Hikaye kitapları okuma uygulaması, çocukların ikinci dilde kelime bilgisini artırmada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, kelime öğretiminde çeşitli yöntemlerin öğrenci başarısını etkileyebileceğini ve öğrenci merkezli, etkileşimli öğretim yaklaşımlarının tercih edilebileceğini

vurgulamaktadır. Bu ortak özelliklerin, Türkiye'deki öğrenci popülasyonlarına odaklanma, çeşitli öğretim yöntemlerinin etkilerini değerlendirme ve öğrenci merkezli, etkileşimli öğretim stratejilerini vurgulama eğiliminde olduğu söylenebilir.

2.2.1.4. İngilizcede Kullanılan Tekniklere Yönelik Çalışmalar

Baysal (2020), "Altıncı Sınıf İngilizce Dersinde Kavram Karikatürleri Kullanımının Öğrenci Başarısına, Konuşma Becerisine ve Motivasyonuna Etkisi" adlı çalışmada; Altıncı sınıf İngilizce dersinin "Yummy Breakfast" bölümünde kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin başarısına, konuşma becerilerine ve motivasyonuna etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, ön test-sontest kontrol grubu ile yarı deneysel bir desen kullanarak yürütülmüştür. Bir ortaokuldaki altıncı sınıf öğrencileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmaya katılmıştır. Deney grubunda 18 ve kontrol grubunda 15 öğrenci olmak üzere toplam 33 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma, iki ders saati ön testler, on sekiz ders saati planlanan etkinlikler ve dört ders saati son testler olmak üzere toplam 24 ders saatinde yürütülmüştür. Deney grubuna kavram karikatürlerini kullanarak İngilizce öğretilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarları, öğrencilerin İngilizce ders başarısını ölçmek için tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma, deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı, konuşma becerileri ve motivasyon testlerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Son test sonuçları öğretim tekniğinin başarıya katkıda bulunmadığını, ancak motivasyonun başarıya katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Başören (2015), "Drama Öğretim Tekniğinin Yabancı Dil Kelime Öğretimine ve Öğrencilerin Kelime Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmada amacı, drama öğretim yaklaşımının yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenme konusundaki tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren karma model geliştirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi kelime testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği veri toplama araçlarıdır. 10 hafta boyunca araştırmacı, İngilizce derslerinde deney grubuna drama yöntemini ve kontrol grubuna klasik ilköğretim programında kullanılan öğretim tekniklerini öğretmiştir. Araştırma sonucuna göre, drama öğretim yönteminin öğrencilerin

yabancı dil kelime öğretimine ve kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Kesgin 2019'daki yüksek lisans tez çalışması olan "Ortaokul Öğrencilerine İngilizce Dersinde Hikaye Temelli ve Oyun Temelli Kelime Öğretiminin Karşılaştırılması"adlı çalışması ile kelimelerin etkin kullanımı açısından farklı kelime öğretim yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırmacı, Hikaye Temelli Kelime Öğretim Yönteminin ve Oyunlarla Kelime Öğretim Yönteminin kelime öğrenme üzerindeki etkilerini incelemek için bir araştırma yürütmüştür ve çalışmada, kontrol grupsuz ön Test – son test deneysel deseni kullanmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de bir ortaokulun beşinci sınıfında uygulanmıştır. Hikaye temelli kelime öğretim tekniği kullanan Deney-1 grubunda 27 öğrenci ve oyun temelli kelime öğretim tekniği kullanan Deney-2 grubunda 27 öğrenci olmak üzere çalışmada toplam 54 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yabancı dil kelime öğretiminde geleneksel teknikler yerine oyun temelli kelime öğretimi ve hikâye temelli kelime öğretimi tekniklerinin kullanılması öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlamıştır.

Yukarıda verilen çalışmalar ise İngilizce öğretiminde teknik kullanmanın öğrenme sürecine olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaların ana amacı, belirli bir öğretim tekniğinin veya yaklaşımının öğrenci başarısı, konuşma becerileri ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmalarda İngilizce öğretiminde farklı yöntemlerin etkisini değerlendirmek için öğrenci örneklemi üzerinde deneysel bir desen kullanmıştır. Çalışmalarda araştırmacılar kendi amaçları doğrultusunda özel veri toplama araçları geliştirmişlerdir. Bu araçlar genellikle İngilizce başarı testleri, konuşma becerisi puanlama anahtarları, tutum ölçekleri gibi çeşitli ölçme araçlarını içermektedir. Kavram karikatürlerinin kullanımının öğrenci başarısı, konuşma becerileri ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, drama öğretim yaklaşımının yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi olduğunu, oyun temelli ve hikaye temelli kelime öğretim tekniklerinin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ve öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda ortak olan temel özellik, farklı İngilizce öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesidir, ancak her bir çalışma kendi özgün amaçları ve bulgularıyla dikkat çekmektedir. Sonuç itibarıyla Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında daha çok var olan hikayeler kullanılarak araştırmaların yürütüldüğü

görülmüş ve çok az sayıda çalışmada yeni üretilmiş hikayelere yer verildiği tespit edilmiştir.

2.2.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar

2.2.2.1. Hikayeleştirme tekniğine Yönelik Çalışmalar

Fadel (2005), "Orta Seviyede Hikaye Anlatımı ve Kelime Edinimi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında; orta seviyede yabancı dil olarak İngilizcenin çocuklara öğretiminde hikaye tanıtımının önemini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada hem öğretmenlere hem de öğrencilere test ve anket formları uygulanmıştır. Öğrencilerin anketi, kelime öğrenme stratejilerini ve bir okuma materyali olarak hikaye anlatıcılığına yönelik davranışları araştırmak için uygulanmıştır. Öğretmenlerin anketi ise, derslerinde bilinmeyen kelimelerle uğraşırken kullandıkları teknikler hakkında veri toplamak için uygulanmıştır. Bu iki anket, öğrencilerin evde okumaları için seçilen masallara öğrenciler maruz bırakılmadan önce ve sonra bilinmeyen kelime dağarcığı edinmeleri konusunda herhangi bir etkisinin olup olmadığını görmek için gerçekleştirilecek testin tasarlanmasına yardımcı olmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, hipotezi doğrulamış ve çalışmaya konu olan öğrenenlerin dört öykü sunulduktan sonra öğretmenleri tarafından seçilen kelime öğeleri dahil neredeyse tüm alışılmadık şeyleri öğrendiklerini göstermiştir.

Chang (2009), "Canlandırma: Çocukların Hikaye Temelli Drama ile İngilizceyi Öğrenmesi" adlı doktora tez çalışmasında; hikayelerin ve dramının neden ve nasıl çocukların derse katılımını teşvik edebileceğini ve ayrıca Tayvan ilkokullarında çocukların yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmelerini ne yönde etkileyeceğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada durum çalışması formatında bir eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma verileri, anketler ile yüz dokuz öğretmen ve otuz iki tane beşinci sınıf öğrencisi tarafından yanıtlanmıştır. Görüşmelerden, katılımcı gözlem, saha notları, günlükler, eserler ve video ve ses kayıtlarından nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, Tayvan'daki çoğu ilkokul İngilizce öğretmenlerinin, bir öğrenme aracı olarak hikaye ve dramaya karşı olumlu bir tutum sergilediğini göstermiştir. Birçok katılımcının da dönem sonu değerlendirmesinde okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere dört beceri alanında da ilerleme gösterdiği saptanmıştır.

Yang (2011), "İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretilen Sınıflarda Öğretim Yöntemi Olarak Hikaye Anlatımı" adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında; ikinci dil

olarak İngilizce öğretilen sınıflara uyarlanmış hikaye anlatımı yöntemini tartışmayı ve öğretmenin bu yöntemi nasıl kullandığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, internet üzerinde yayımlanan 3 İngilizce dersindeki sınıf gözlemlerine dayanmıştır. Çalışmanın örneklemini, okuyan ya da şirketlerde çalışan farklı yaş gruplarındaki bireyler oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; hikaye anlatımının öğretmen ve öğrencinin birbirine yakın ilişkiler kurmasında destekleyici olduğu görülmüştür.

Elvia (2018), "İngilizce Dili Öğreniminde Hikaye Anlatımı Kullanımına Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları" adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında; İngilizce öğrenmede hikaye kullanımına karşı öğretmenlerin bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, niteliksel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeye yer verilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Salatiga' da 6 özel ortaokulda görev yapan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, hikaye anlatımının dil öğretiminde yararlı olduğu görülmüş ve öğretmenlerde hikaye anlatımı tekniğini kullanmaya dair farkındalığı artırdığı gözlenmiştir.

Pransiska (2018), "9. Sınıflarda Okuduğunu Anlamada Materyal Olarak Kısa Hikayelerin Kullanımı" adlı tez çalışmasında; kısa öykünün okuduğunu anlamadaki materyallerin nasıl kullanıldığını araştırmayı ve öğrencilerin kısa öykünün materyal olarak kullanımına ilişkin fikirlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 9. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler görüşmeler, gözlemler ve kayıtlarla elde edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, İngilizce öğretiminde kısa hikayenin alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu ve materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlamasını geliştirmesi için kullanılabildiğini göstermiştir. Ayrıca, kısa hikayelerin, öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi gibi alanlarda öğrenme problemlerini çözmelerine uygun olduğu görülmüştür.

Biswas & Anis (2017), "Kısa Hikayeler Aracılığıyla Dilbilgisi Öğretimi" adlı makale çalışmalarında; dilbilgisini daha faydalı ve ilgi çekici bir şekilde öğretmek için ders kitaplarının yanı sıra Bangladeş'te İngilizce derslerinde kısa öykülerin özgün materyal olarak kullanılmasının ne kadar etkili olduğunu araştırmak ve bir yabancı dile resmi bir şekilde hakim olmak için dilbilgisi öğretiminin ve dilbilgisi öğrenmenin her ikisinin de önemli olduğunu kanıtlamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmamızın amaçlarını gerçekleştirmek için hem nitel hem de nicel

istatistiklerden oluşan açık bir araştırma çalışması yapılmıştır. Çalışmanın verileri yapılan ön test-son test, gözlem ve anket soruları neticesinde elde edilmiştir. Yapılan veri analizi ve diğer gözlemlerden şu bulgulara ulaşılmıştır: a)Bağlamlar üzerinden kısa öyküler kullanılarak işlenen öğrenciler, hem bağlam içinde verilen alıştırmaları hem de tek cümlelik alıştırmaları çözebilir hale gelmektedirler, b) Öğrenciler materyal kullanımında öğretmenden yenilik istediği için herhangi bir özgün metin kullanmak dilbilgisi dersinde fark yaratabilmektedir, c) Kısa öykülerin dilbilgisi öğretimi ve öğreniminde bağlamsal olarak kullanılması, öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanmakta ve geleneksel dilbilgisi öğretim yönteminin dışına çıkmak ve öğretim sürecini öğrenciler için daha pratik ve ilgi çekici hale getirmek isteyen öğretmenler için yararlı bir araç olabilmektedir.

Dewan (2005) “Hikaye Anlatımı Yoluyla İngilizce Öğretimi” adlı çalışmasında küçük öğrencilere hikayeler yoluyla öğretmenin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Veriler gözlem raporları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı nitel araştırma tekniklerini kullanmıştır. Araştırma Ankara ilinde özel bir okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin sonuçları, hikaye anlatımının dil sınıflarını daha sıcak hale getirdiğini ve İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesini artıran daha güvenli bir atmosfer yarattığını ortaya koymuştur.

González (2010), “Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language” adlı makale çalışması birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öykülerden yararlanma üzerine bir araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Kolombiya'nın Bucaramanga kentindeki bir Kolombiya devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Öneri, Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bucaramanga'da bir grup öğrenci-öğretmen tarafından başlatılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenci-öğretmenlerden öğretim programını planlamaları, çocukların ilgi ve beğenilerine göre kendi hikayelerini oluşturmaları, dersleri planlamaları, verileri toplamaları ve analiz etmeleri istenmiştir. Öğrenci-öğretmenler farklı sınıf seviyelerinde çalışsalar da çalışmanın sonuçları hikayeler anlatıldığında veya okunduğunda çocukların motivasyonu, farklı etkinliklere katılımın artması, hikayelerin anlaşılması ve yeni kelimelerin kazanılması gibi benzerlikler ortaya koymuştur.

Liu ve diğ., (2016) ilkokul 3. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada Story and Painting house web 2.0 aracının öğrencilerin kelime dağarcıkları ve akıcı konuşmaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 19 hafta süren çalışmada anket, öğrencilerin dijital hikayeleri ve İngilizce başarı testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştiği, derse katılım ve motivasyon düzeylerinin arttığı belirlenmiştir ve öğrenciler uygulamayı çok faydalı ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

Damavandi ve diğ., (2018) çalışmalarında Storyjumper adlı web 2.0 aracını kullanarak öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik etkisi öğrenci görüşleri kapsamında değerlendirmişlerdir. Araştırmada karma desen tercih edilmiştir. Nicel veriler başarı testi ile toplanırken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda storyjumper adlı web 2.0 aracının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, katılımcılar dijital hikayelerin daha fazla fikir üretme ve hikaye yazma konusunda yardımcı olduğunu, yazmaya yönelik isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalar genel olarak özetlendiğinde, genel amacın hikayeleştirme tekniğinin dil öğrenme süreçlerine olan etkisini değerlendirmek olduğu görülmektedir. Çalışmalar, hikayelerin dilbilgisi öğretimi, kelime edinimi ve dil becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmaların ortak noktaları, hikayeleştirme tekniğinin dil öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olabileceği ve öğrenci motivasyonu, kelime dağarcığı edinimi ve dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceği yönündedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu tekniklere olumlu bir tutum sergilediği ve bu yöntemleri etkili bulduğu belirtilmiştir. Çalışmaların çoğu, ilkokul ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilere odaklanmıştır. Öğrenci örneklemleri genellikle belirli bir sınıf düzeyine odaklanmıştır. Örneklemeler genellikle 20 ila 50 öğrenci arasında değişen gruplardan oluşmaktadır. Bu, çalışmaların belirli bir öğrenci kitlesine odaklandığını ve daha küçük ölçekli sınıflar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Çoğu çalışma belirli bir bölgedeki okulları veya belirli bir ildeki öğrencileri içermektedir. Bu, araştırmaların genellikle yerel düzeyde gerçekleştirildiğini ve bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu gösterir. Birçok çalışma, öğrenci ve öğretmen görüşlerini anlamak için anketler ve görüşmeler gibi nitel veri toplama yöntemlerini

kullanmıştır. Bazı çalışmalar, öğrenci başlangıç seviyelerini belirlemek için ön test ve son test yaklaşımını benimsemiştir. Bu, hikayeleştirme tekniğinin uygulanmasının ardından elde edilen gelişmeleri değerlendirmek için kullanılmıştır. Çoğu çalışma, hem nicel hem de nitel veri analizini birleştirmiş ve bu verileri bir araya getirerek daha kapsamlı bir değerlendirme sunmuştur. Bazı çalışmalar, karma araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini birleştirmek, araştırmanın geniş bir perspektife sahip olmasına yardımcı olmuştur. Birkaç çalışma, deney grubu ve kontrol grubu arasında karşılaştırmalar yapmak için deneysel desenleri benimsemiştir. Bu, hikayeleştirme tekniğinin etkilerini daha net bir şekilde belirlemeye yönelik kontrollü bir yaklaşımı içerir. Genel olarak, bu çalışmaların benzer örneklemeler ve yöntemler kullanması, hikayeleştirme tekniğinin dil öğrenme süreçlerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla benzer yaklaşımları paylaştığını göstermektedir.

2.2.2.2. Kelime Bilgisine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Cardoso (2012), "The Effects of CALL on L2 Vocabulary Acquisition: An Exploratory Study" adlı doktora tezi çalışmasında, CALL'ın (Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi) yetişkinler için bir ESP (Özel Amaçlar için İngilizce) kursunda yeni kelimelerin edinilmesi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, çalışma diğer dört özel hedef tarafından yönlendirilmektedir: (1) ESP öğrencilerinin CALL etkinliklerinin kullanımına yönelik tepkilerini, algılarını ve tutumlarını analiz etmek; (2) çalışma süresi içinde katılımcıların dijital yetkinliğinde (DC) bir artış olup olmadığını doğrulamak için; (3) DC ve bilgisayar aracılı testler arasındaki ilişkiyi araştırmak ve (4) CALL etkinliklerinin yetişkinler için ESP kurslarına entegre edilebileceği yollar önermek. Katılımcılar, IF-SC/Gaspar'da Teknik Hesaplama Programına kayıtlı 24 yetişkin öğrenciydi. Bu çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır (Dörnyei, 2007) ve verileri yorumlamak için istatistiksel ve nitel analitik prosedürler benimsenmiştir. İstatistiksel analizlerde kullanılan veri toplama araçları bir kâğıt-kalem ön testi, iki kâğıt-kalem son testi ve iki bilgisayar tabanlı son testi içermektedir. Nitel analize gelince, veriler iki çevrimiçi anket, öğrencilerin Moodle platformundaki forumlardaki gönderileri, öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma beş ana sonuç vermiştir: İlk olarak, ön teste kıyasla son testlerde katılımcıların performanslarının gösterdiği gibi, önemli miktarda D2 kelime bilgisi edinimi vardır. Bununla birlikte, basılı ve çevrimiçi son testler arasında önemli bir fark

yoktur. İkincisi, CALL'ın etkileri olumlu olmuştur. Öğrenciler, Moodle'da öğretmen tarafından hazırlanan etkinlikleri gerçekleştirme ve çevrimiçi sözlüklere ve arama sitelerine anında erişim fırsatından yararlandıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca uygulanan yaklaşımla öğrendiklerinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda geleneksel kâğıt kalem etkinliklerinin de öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu kabul etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmanın yürütüldüğü BL (Harmanlanmış Öğrenme) ortamı, L2 kelime kazanımını desteklemiştir. Üçüncüsü, çalışma süresince katılımcıların DC seviyelerinde bir artış oldu. Dördüncüsü, katılımcıların DC seviyeleri ile bilgisayar aracılı son testler arasında bir ilişki yoktu. Son olarak, birlikte ele alındığında, sonuçlar, bir ESP kursunda birbirine benzemeyen ancak tamamlayıcı iki yaklaşımın- CALL ve Yüz Yüze etkileşim- BL- (Neumeier, 2005) kombinasyonunun öğrenciler tarafından iyi kabul edildiğini ve ikinci dil kelime kazanımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, Celani'nin (2008) iddiasına kanıt ekler, yani ESP derslerinin sadece okuma öğretimi ile bağlantılı olması gerekmez. Başka bir deyişle, ESP kursları diğer yeteneklerin geliştirilebileceği şekilde tasarlanabilmektedir.

Xia (2010), “Bir İsveç Kapsamlı Sınıfında Kelime Öğretimi ve Öğreniminde İletişimsel Dil Öğretimi” adlı makale çalışmasında İletişimsel Dil Öğretiminin kelime öğretimi ve öğrenimindeki etkinliğini, İsveç'in güneyindeki Kristianstad'da kapsamlı bir sınıfta İngilizce dersini gözlemleyerek araştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Makale, İngilizce dersinin çeşitli açılardan ayrıntılı bir analizini ve tartışmasını sunmuştur. Dersin değerlendirilmesi, sınıf gözlemi, dikte alıştırmasının sonuçları ve öğrencilerin İngilizce öğretmeniyle yapılan bir mülakat temelinde sunulmuştur. Bu çalışmanın katılımcıları, İsveç'in güneyindeki Kristianstad'da dokuz yıllık kapsamlı bir okuldaki yirmi 7. sınıf öğrencisi (6 kız, 14 erkek) ve Çin'den bir İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, CLT, öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini teşvik etmiş ve iletişimsel faaliyetler günlük yaşamlarına yakın ve ilgili olduğu için iç motivasyonlarını harekete geçirmiştir.

Yukarıda sıralanan çalışmalar incelendiğinde, çoğu çalışmanın yetişkinlerin dil öğrenimi süreçlerine odaklandığı, katılımcı örnekleminin genellikle belirli bir dil kursuna kayıtlı yetişkin öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem büyüklükleri genellikle 20 ila 30 katılımcı arasında değişmektedir. Bu, çalışmaların daha küçük ölçekli gruplar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Katılımcılar, özel amaçlar için İngilizce (ESP) kurslarına kayıtlı yetişkin öğrencilerdir. Bu da çalışmaların belirli bir dil öğrenme bağlamına odaklandığını göstermektedir. Çalışmalar, karma yöntem tasarımını benimsemiştir. İstatistiksel ve nitel analitik prosedürler, verilerin yorumlanması ve daha kapsamlı bir değerlendirme sağlamak için bir araya getirilmiştir. İstatistiksel analizler, kağıt-kalem ön testi, kağıt-kalem son testi ve bilgisayar tabanlı son testler gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel analiz, çevrimiçi anketler, Moodle platformundaki forum gönderileri, öğrenci öz değerlendirmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaların sonuçları, dil öğrenme sürecinde Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (CALL) etkinliklerinin olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Öğrenciler, çevrimiçi etkinliklerin ve dijital kaynaklara erişimin olumlu sonuçlarını bildirmişlerdir. Dijital yetkinlik (DC) düzeylerindeki artış, CALL etkinliklerinin öğrencilerin dil öğrenme becerilerini geliştirmesine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak, bu çalışmaların ortak noktaları, dil öğrenme sürecinde Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (CALL) etkinliklerinin olumlu etkilerini araştırmak amacıyla benzer metodolojileri paylaşmaktadır.

2.2.2.3. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Çalışmalar

Petrimoulx (1988), SSR'nin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdı. Bir deney ve iki kontrol grubuna ayrılan on altı yabancı ESL üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 15 haftalık bir süre boyunca günde on dakika SSR yaptı. Okuma öncesi ve okuma sonrası anlama testi sonuçları, farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen, SSR grubunun kontrol gruplarına göre daha yüksek okuduğunu anlama puanları aldığını göstermiştir. Bununla birlikte, SSR grubu okuma miktarını artırmıştır.

Guo (2008), 278 lisans yetişkin Çinli öğrencinin ikinci dil okuduğunu anlamada kelime bilgisi, sözdizimsel farkındalık ve metabilşsel farkındalığın rolünü araştırdı. Katılımcıların okuduğunu anlama, TOEFL'ın okuma bölümü ile değerlendirildi. Katılımcıların sözcük bilgisini değerlendirmek için VLT ve Kelime Bilgisi Derinliği Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların sözdizimsel farkındalıklarını ölçmek için sözdizimsel farkındalık anketi ve cümle birleştirme testi uygulanmıştır. Okurların üstbilişsel farkındalıklarını değerlendirmek için üstbilişsel okuma stratejileri anketi ve üstbilişsel okuma farkındalık envanteri uygulanmıştır. Katılımcılar okuma puanlarına göre iyi ve zayıf okuyucular olarak iki gruba ayrıldı.

Sonuçlar, bu üç bileşenin katılımcıların L2 okuduğunu anlamadaki varyansın %87' sini açıkladığını göstermiştir. Bu değişkenler arasında, kelime bilgisi ve sözdizimsel farkındalık, üstbilişsel farkındalıktan ziyade L2 okuduğunu anlamaya daha fazla katkıda bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları, sözdizimsel farkındalık üzerindeki performansın kısmen kelime bilgisine bağlı olabileceğinden, kelime bilgisi, sözdizimsel farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın birbirinden tamamen ayırt edilemediğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, yetersiz kelime bilgisinin okuma zorluğunun önemli bir nedeni olduğu sonucuna varmıştır.

Zhang (2012)," Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study "adlı çalışmasında yetişkin Çinli öğrencilerin L2 okuduğunu anlama becerilerine ve gramer bilgisine kelime dağarcığının katkısını bulmayı amaçlamıştır. Ayrıca, ikinci dil okuduğunu anlamada örtük ve açık dilbilgisi bilgisinin önemini inceledi. Çalışmaya mühendislik bölümünde okuyan 190 yetişkin İngilizce öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların kelime bilgisini ölçmek için VLT ve WAT kullanılmıştır. Katılımcıların örtük dilbilgisi bilgilerini değerlendirmek için çok çeşitli İngilizce dilbilgisi yapılarını kapsayan zamanlı bir dilbilgisi yargısı görevi uygulandı. Katılımcıların açık dilbilgisi bilgilerini ölçmek için dilbilgisi hatası düzeltme görevi uygulanmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için 6 metin ve 18 sorudan oluşan okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) analizi, kelime bilgisinin, katılımcıların okuduğunu anlama üzerinde gramer bilgisinden daha güçlü bir şekilde yordayıcı olduğunu göstermiştir. Dilbilgisi bilgisini kontrol ederken, kelime bilgisinin benzersiz katkısının önemli olduğu, ancak bunun tersinin olmadığı bulundu. Çalışma ayrıca örtük dilbilgisi bilgisinin katkısının açık dilbilgisi bilgisinin katkısından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Brisbois (1995), Fransızca öğrenen 131 ana dili İngilizce olan ve yeni başlayanlar ve üst seviyeler olmak üzere iki farklı yeterlilik düzeyine sahip 131 ana dili İngilizce olan birinci dil okuma, ikinci dil kelime bilgisi ve ikinci dil dilbilgisi bilgisinin ikinci dil okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini test etti. İki ayrı L1 okuduğunu anlama testinde okuma araçları kullanıldı: Nelson-Denny Okuma Testi ve L1 okuma metinlerine dayalı bir hatırlama protokolü. L2 okuduğunu anlamayı ölçmek için üç L2 metne dayalı bir hatırlama protokolü uygulandı. Öğrencilerin D2 dilbilgisi bilgisi, D2 yerleştirme testinin dilbilgisi bölümünde bulunan çoktan seçmeli ve kapalı uçlu maddelerle ölçülmüştür. L2 okuduğunu anlama testinden

seçilen 50 kelime öbeği ile L2 kelime bilgisi ölçüldü. Araştırmacı, ikinci dil kelime bilgisinin, çoğu durumda en az katkı sağlayan ikinci dil gramer bilgisinden daha fazla katkı sağladığını, katılımcıların ikinci dil okuduğunu anlamalarına katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca araştırmacı, 2. dilde dilbilgisinin, 2. seviye okuduğunu anlama puanlarına ne başlangıç seviyesindekilere ne de st seviyelere anlamlı bir katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Yurt dışında gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda genellikle yetişkin katılımcılardan oluşan örneklem gruplarının kullanıldığı ve genellikle belirli bir dil kursuna veya bölüme kayıtlı niversite öğrencileri arasından seçildiği, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin okuduğunu anlama becerileri üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğu deneysel tasarıma sahiptir. Deney grupları ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için çeşitli test ve ölçümler kullanılmıştır. Örneğin, TOEFL, VLT, Kelime Bilgisi Derinliği leği gibi araçlar kullanılmıştır. Dilbilgisi bilgisi, kelime bilgisi, söz dizimsel farkındalık gibi farklı dil becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak faktörler arası ilişkiler ve etkileşimler incelenmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgular, kelime bilgisinin okuduğunu anlama becerilerine güçlü bir şekilde katkı sağladığını göstermektedir. Dilbilgisi bilgisinin, genellikle kelime bilgisine kıyasla daha az katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Üstbilişsel farkındalık gibi metakognitif faktörlerin okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Okuma alışkanlıklarının (rneğin SSR - Sustained Silent Reading) okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, bu çalışmalar dilbilgisi bilgisi, kelime bilgisi ve metakognitif stratejilerin okuduğunu anlama becerilerine olan katkılarını anlamak için deneysel ve analitik yöntemleri birleştirerek benzer temaları keşfetmiştir.

2.2.2.4. Yurt Dışında Strateji, Tekniklere Yönelik Yapılan Çalışmalar

Kamboj ve Singh (2015) tarafından yapılan bir araştırma, grup tartışması, gerçek nesneler, görsel-işitsel araçlar, beyaz tahta, ders anlatımı, beyin fırtınası gibi seçilmiş öğretim stratejilerinin Hindistan'daki ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili etkililiğini göstermektedir. Haryana eyaletine bağlı bazı ilçelerdeki farklı ortaokul ve liselerde öğrenim gören 800 öğrencinin tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçildiği çalışmada betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Öğretmenin geleneksel yöntemi kullandığı deney dışı grup ile öğretmenin seçilen tüm öğretim stratejilerini kullandığı deney grubu arasındaki farklar incelenmiş ve grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenme stillerine ilişkin puanların da gösterdiği gibi, ortaokul öğrencileri gösterilerden öğrenmeye, resim çizmeye ve yeni fikirler üretmeye meyillidir. Ayrıca üretken ve vizyon sahibidirler ve problem çözme becerilerine sahiptirler. İstatistiklere göre ortaokul öğrencilerinin öğrenme stili seçimini cinsiyet, ortam veya alan etkilememektedir. Başarı ve motivasyona ilişkin bulgular, öğrencilerin öğretmenleri, ebeveynleri veya arkadaşları tarafından motive edilirlse, akademik alanda başarılı olma ihtimallerinin yüksek olduğunu kanıtlamıştır.

Farajolahı ve Nimvari (2014) betimsel çalışmasında, öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejilerini ve aralarındaki ilişkiyi tanımlamayı amaçlamışlardır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarından, anketler ve sesli düşünme protokolleri, öğrencilerin stillerini ve strateji seçimlerini belirlemek için kullanıldı. Anketlerden biri Algısal Öğrenme Stili Tercihi idi. Reid (1987) tarafından altı öğrenme stilini ölçmek için geliştirilen anket ve diğeri ise Dil Öğrenme Strateji Envanteri idi. Veri toplama araçları, İran'daki Azad Üniversitesi Bandar Abbas'ın orta düzey 211 öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenme stilleri anketinin sonuçlarına göre, maksimum puanlar kinestetik, dokunsal ve işitsel stillere ait; ancak görsel, grup ve bireysel öğrenme stillerinin puanları daha düşüktü. Ayrıca, katılımcıların öğrenme stilleri üstbilişsel, sosyal ve bilişsel stratejilerle ilişkiliyken, telafi ve hafıza stratejileri ile ilişki eksikliği göstermiştir. Cinsiyete gelince, kız öğrencilerin erkeklerden daha başarılı olduğunu gösteren öğrenenlerin stil ve stratejileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak stiller, kişinin seçtiği ve onu diğerlerinden ayıran bir şeyi yapma biçimleridir. Bir şeyler yapmanın bu yolu öğrenmeyi de etkiler. Öğrencilerin stil seçimi, öğrencilerin motivasyonel ve duyuşsal durumlarını

da etkileyen ve bilgiyi yorumlamalarına yardımcı olan etkili öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için iyi bir işarettir. Öğrenme stilleri belirlenmiş öğrenenler, doğru öğrenme stratejileri ve iyi bir materyal ve teknik kombinasyonunun yardımıyla başarılı olmaya meyillidirler. Öğrenme stratejileri öğrenenlerin kendileri tarafından seçilir ve öğrenilecek kavramların anlaşılmasında öğrenciye yol gösterir. İyi dil öğrenenler, bilgiyi alma ve saklama gibi stratejileri etkin bir şekilde kullanma ve öğrenme sürecinin aktif bir parçası olma konusunda uzmandırlar. Ayrıca dil öğrenenler, yeni bilgi toplama şansı olarak gördükleri belirsiz durumları severler. Araştırmalar, öğrenenlerin benimsedikleri stratejilerin genellikle onların öğrenme stillerinin sonuçları olduğunu göstermektedir. Doğru stratejiler seçilirse, bu stratejiler öğrenenleri tüm öğrenme alanlarında etkili öğrenmeye götürecektir.

Yurt dışında dil öğretiminde kullanılan strateji ve tekniklere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde şu hususlar dikkati çekmektedir. Çalışmalar öğrenci örneklemelerini içermektedir. Bir çalışmada Hindistan'daki ortaokul öğrencileri, başka bir çalışmada ise İran'daki Azad Üniversitesi Bandar Abbas'ın orta düzey öğrencileri üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Çalışmalarda tesadüfi örnekleme yöntemini kullanarak öğrenci katılımcıları seçilmiştir ve betimsel yöntem genellikle kullanmıştır. Öğretim stratejilerinin etkililiğini değerlendirmek için deney ve deney dışı gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi tanımlamak da amaçlamıştır. Öğrenme stillerini belirlemek için görsel-işitsel araçlar, beyaz tahta, beyin fırtınası gibi öğretim stratejileri kullanılmıştır. İkinci algısal öğrenme stilini belirlemek için de Reid (1987) tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Çalışmalar, öğretim stratejilerinin öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğunu göstermiş ve öğrencilerin gösterilere dayalı öğrenmeye, resim çizmeye ve yeni fikirler üretmeye meyilli oldukları tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi de öğrenme stillerinin, üstbilişsel, sosyal ve bilişsel stratejilerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmalar genellikle dil öğretiminde öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki etkileşimin cinsiyetle ilişkili olduğu konusunda ortak bir temaya vurgu yapılmıştır. Öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırabileceği sonucuna varılmıştır. Genel olarak, her iki çalışma da dil öğretiminde kullanılan strateji ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlayan benzer temalara odaklanmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmanın veri toplama araçları, deneysel işlem ve araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde Hikayeleştirme ve Zihin Haritası tekniklerine uygun olarak tasarlanmış öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin yarı-deneysel (quasi experimental) desenle inceleneceği bir çalışmadır (Creswell, 2003). Araştırmanın deneysel süreci öntest-sontest- izleme testleriyle gerçekleştirilmiş ve çalışma deney 1, deney 2 ve kontrol gruplu seçkisiz desene göre yapılmıştır. Kerlinger' e (1973) göre, ön test-son test kontrol gruplu deseni, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel işlemde önce ve sonra ölçüldüğü desendir. Deneysel çalışmalar, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, araştırmacının denetimi altında, gözlenmek istenen verilerin elde edildiği modellerdir. Bu tarz modellenmiş araştırmalarda amaçlar genelde hipotez veya denence olarak ifade edilmektedir (Karasar,1999). Araştırmanın nicel bölümünde deney 1, deney 2 ve kontrol gruplu ön test- son test ve kalıcılık testlerine yer verilen yarı deneysel desen esas alınacaktır.

Araştırma Süreci: Çalışma haftada 40 dakikalık bir ders saati olmak üzere toplamda 8 haftada tamamlanmıştır. Uygulamanın birinci haftasında ön test, sekizinci haftasında ise son test uygulanmıştır. Son test uygulaması ardından geçen bir ay (30 gün) sonunda da tüm gruplara izleme testi uygulanmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ve araştırmanın yürütüldüğü ildeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmada yer alacak öğrenciler için de velilerinden izin alınmıştır. Etkinlik Planlarına İlişkin Program Geliştirme Uzmanı, İngilizce Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni ve İngilizce Alan Uzmanından görüşler alınmış olup uzmanlardan gelen dönütler ışığında etkinlik planlarına son şekli verilerek uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesi deney gruplarında teknikleri uygulayacak öğretmenlere 2 hafta boyunca eğitimler verilmiş ve ders planları, etkinlikler onlarla

paylaşımıştır. Aşağıda verilen tabloda araştırma desenine ve deneysel sürece ait özet bilgiler yer almaktadır:

Tablo 3.1. Araştırma Desenine Ait Özet Bilgiler

	ÖN TEST		SON TEST	İZLEME TESTİ
Deney-1 Grubu	KBBT OABT	HT (8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Deney-2 Grubu	KBBT OABT	ZHT (8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Kontrol Grubu	KBBT OABT		KBBT OABT	KBBT OABT

KBBT: Kelime Bilgisi Başarı Testi, OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi, HT: Hikayeleştirme Tekniği, ZHT: Zihin Haritası Tekniği

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesi Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan iki ortaokulda bulunan üç farklı İngilizce öğretmeni ve üç farklı yedinci sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler.

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	28	46,7
	Kız	32	53,3
Grup	Deney 2	20	33,3
	Deney 1	18	30,0
	Kontrol	22	36,7
	Toplam	60	100,0

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %46,7'si erkek (n=28), %53,3'ü ise kız (n=32) öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun %33,3'ü deney 2 (n=20), %30'u deney 1 (n=18), %36,7'si ise kontrol (n=22) grubu öğrencilerinden oluşmaktadır.

Çalışmada yedinci sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan Ünite 2: Sporlar ve Ünite 3: Biyografiler konularına yer verilmiştir. Çünkü öğrenciler için bu konular hikaye okumada çekici olmuştur. Yılmaz'ın (2015) çalışması da bu durumu desteklemektedir. Çalışmasında, öğrencilerden ilgi alanlarına göre kısa öykü türlerinden birini seçmeleri istendiğinde, sırasıyla en çok macera öykülerini, sporla ilgili öyküleri ve gerçek kişilerle ilgili öyküleri tercih ettikleri görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ön test -son test olarak başarı testlerine yer verilecektir.

3.3.1. Başarı Testleri (Kelime Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Testi)

3.3.1.1. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Çalışmada Şahin (2016) tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan kelime bilgisi başarı testine yer verilmiştir. Araştırmada kelime bilgisi başarı testi olarak kullanılan test, çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 şeklinde kodlandığı için güvenilirliği KR-20 güvenirlik katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Testin güvenirlik katsayıları ön test ölçümünde 0,65, son test ölçümünde 0,85 ve kalıcılık ölçümünde 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ön test ölçümünün sınırda olduğunu, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ise çok iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin madde güçlüklerine ve ayırt ediciliklerine ilişkin istatistikler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kelime bilgisi başarı testine ilişkin istatistikler.		
Ölçüm	Ön Test	
Madde	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	0,05	0,08
2	0,42	0,43
3	0,33	0,31
4	0,32	0,41
5	0,12	0,15
6	0,30	0,31
7	0,43	0,59
8	0,38	0,16
9	0,35	0,27
10	0,62	0,47
11	0,18	0,32
12	0,45	0,28

13	0,10	-0,01
14	0,22	-0,03
15	0,12	0,12
16	0,43	0,38
17	0,32	0,14
18	0,52	0,61
19	0,27	0,27
20	0,42	0,41
21	0,20	0,14
22	0,27	0,35
23	0,28	0,40
24	0,35	-0,16
25	0,47	0,67
26	0,35	0,52
27	0,25	0,42
28	0,47	0,32
Genel Ortalama	0,32	0,30

Tablo 3.3 incelendiğinde kelime bilgisi testinin ön test ölçümünde madde güçlüklerinin 0,05 ila 0,62 arasında yer aldığı madde ayırt ediciliklerinin -0,16 ila 0,67 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Testin madde güçlüklerinin ortalaması 0,33, ayırt ediciliklerinin ortalaması ise 0,34'tür. Madde ayırt edicilikleri incelendiğinde 9 maddenin 0,19 veya altında kaldığı ve testten çıkarılması gerektiği saptanmıştır. Ayırt edicilikleri düşük olan maddelerin testten çıkarılmasının ardından KR-20 güvenirlik katsayısı ön test ölçümünde 0,75'e yükselmiş, son test ölçümünde 0,84, kalıcılık ölçümünde 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ön test ölçümünün güvenirliğinin iyi, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ise çok iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Çalışmada Şerabatır (2008) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarı testi olarak kullanılan test, çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 şeklinde kodlandığı için güvenirliği KR-20 güvenirlik katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Testin güvenirlik katsayıları ön test ölçümünde 0,90, son test ölçümünde 0,87 ve kalıcılık ölçümünde 0,90 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin çok iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin

madde güçlüklerine ve ayırt ediciliklerine ilişkin istatistikler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin istatistikler.		
Ölçüm	Ön Test	
Madde	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	0,45	0,54
2	0,78	0,57
3	0,75	0,63
4	0,58	0,51
5	0,73	0,58
6	0,73	0,67
7	0,45	0,31
8	0,73	0,66
9	0,87	0,55
10	0,80	0,64
11	0,83	0,50
12	0,63	0,46
13	0,67	0,65
14	0,62	0,60
15	0,48	0,51
16	0,53	0,35
17	0,63	0,66
18	0,57	0,69
19	0,75	0,36
20	0,57	0,59
21	0,62	0,55
22	0,52	0,73
23	0,53	0,71
24	0,57	0,39
25	0,50	0,61
Genel Ortalama	0,64	0,56

Tablo 3.4 incelendiğinde kelime bilgisi testinin ön test ölçümünde madde güçlüklerinin 0,45 ila 0,87 arasında yer aldığı madde ayırt ediciliklerinin 0,31 ila 0,73 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Testin madde güçlüklerinin ortalaması 0,64, ayırt ediciliklerinin ortalaması ise 0,56'dır. Testte 0,19 veya altında herhangi bir madde bulunmaması ve KR-20 güvenirlik katsayılarının çok iyi düzeyde olmasından ötürü testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilecek analizler için araştırma verileri IBM SPSS 23v paket programına aktarılmış; bu program aracılığıyla herhangi bir kayıp/eksik verinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testlerinin güvenirlikleri KR-20 güvenirlik katsayısı aracılığıyla, ölçeklerin güvenirlikleri ise Cronbach alfa katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı 0,90'ın üzeri mükemmel, 0,90 ila 0,80 arası çok iyi, 0,80 ila 0,70 arası iyi, 0,70 ila 0,50 arası sınırdaki test, 0,5'in altı ise test sonuçları güvenilir değil olarak yorumlanmıştır (Badat, Usgu, Dinler, Bayramlar ve Yakut, 2020). Alfa katsayısı 0,90'ın üzeri mükemmel, 0,90 ila 0,70 arası iyi, 0,70 ila 0,60 arası kabul edilebilir, 0,60 ila 0,50 arası zayıf, 0,50'nin altı ise kabul edilemez güvenirlik olarak yorumlanmıştır (Kılıç, 2016).

Başarı testlerinde yer alan maddelerin ayırt edicilikleri yorumlanırken 0,19 ve altındakiler yetersiz/zayıf ayırt ediciliğe sahip madde, 0,20 ila 0,29 arası geliştirilebilir ayırt ediciliğe sahip madde, 0,30 ila 0,39 arası iyi ayırt ediciliğe sahip madde, 0,40 ve üzerindeki maddeler ise çok iyi ayırt ediciliğe sahip madde olarak yorumlanmış (Tekin, 2017) ve bu çalışmada 0,19'un altındaki maddeler testten çıkarılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi IBM Amos 24v paket program aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılacak analizlere karar vermek amacıyla ölçüm sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi aracılığıyla tespit edilmiştir. Shapiro Wilk testi her bir çalışma grubundaki kişi sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Shapiro Wilk testine ilişkin sonuçlar Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Shapiro Wilk testine ilişkin sonuçlar.

Test	Grup	Ölçüm		
		Ön Test	Son Test	Kalıcılık
Kelime Bilgisi Başarı Testi	Deney 2	,006	,018	,011
	Deney 1	,914*	,284*	,445*
	Kontrol	,303*	,676*	,203*
	Deney 2	,047	,021	,058*

Okuduğunu	Deney 1	,027	,000	,001
Anlama Başarı	Kontrol	,004	,229*	,000
Testi				

*p>,05 puanlar, normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3.5 incelendiğinde Kelime Bilgisi Başarı Testi puanları deney 2 grubunda hiçbir ölçümde normal dağılım göstermezken deney 1 ve kontrol grubunun tüm ölçümlerinde normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle grupların ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanlarının grup değişkenine göre karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Deney 2 grubunun ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Friedman Testi kullanılmıştır. Deney 1 ve kontrol gruplarının her birinde ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılmasında parametrik bir test olan Tekrarlı Ölçümler ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 3.5 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Başarı Testi puanları deney 2 grubunun kalıcılık ölçümünde ve kontrol grubunun son test ölçümünde normal dağılım gösterirken gruplara ait diğer ölçümler normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanlarının grup değişkenine göre karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Her bir grubun ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Friedman Testi kullanılmıştır.

Tekrarlı Ölçümler ANOVA testinde anlamlı farklılığın büyüklüğünü ortaya koymak üzere etki büyüklükleri için Eta kare (η^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan Eta kare 0,01 ise küçük, 0,06 ise orta, 0,138 ise büyük etki büyüklüğünün bulunduğu işaret etmektedir (Cohen, 1988). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde ölçümler arasında anlamlı farklılığın büyüklüğünü ortaya koymak üzere $r = Z / \sqrt{N}$ formülü ile etki büyüklüğü hesaplanmış ve 0,1 ise küçük, 0,3 ise orta, 0,5 ise büyük etki büyüklüğünün bulunduğu işaret etmektedir (Cohen, 1988).

4.BULGULAR

4.1. Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kelime bilgisi testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Ölçümleri	Deney 2	20	23,55	5,119	2	,077
	Deney 1	18	32,25			
	Kontrol	22	35,39			

Tablo 4.1.’e göre kelime bilgisi başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=5,119$, $sd=2$, $p>,05$).

4.1.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kelime bilgisi testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Son Test Ölçümleri	Deney 2	20	26,45	1,695	2	,428
	Deney 1	18	31,72			
	Kontrol	22	33,18			

Tablo 4.2’ye göre kelime bilgisi başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,695$, $sd=2$, $p>,05$).

4.1.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kelime bilgisi testinin kalıcılık ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Kalıcılık Ölçümleri	Deney 2	20	25,30	2,731	2	,255
	Deney 1	18	33,81			
	Kontrol	22	32,52			

Tablo 4.3'e göre kelime bilgisi başarı testinin kalıcılık ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=2,731$, sd=2, p>,05).

4.1.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test	20	1,43	19,260	2	,000*
Son Test		2,73			
Kalıcılık		1,85			

*p<,05

Tablo 4.4'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=19,260$, sd=2, p<,05). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-3,720	,000*
	Pozitif Sıra	18	10,39	187,00		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	5	8,40	42,00	-1,354	,176
	Pozitif Sıra	11	8,55	94,00		
	Eşit	4				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	15	10,13	152,00	-2,915	,004*
	Pozitif Sıra	3	6,33	19,00		
	Eşit	2				

*p<,05

Tablo 4.5'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,720$, $p<,05$, $r=,83$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=4,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,354$, $p>,05$).

Tablo 4.5'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,915$, $p<,05$, $r=,65$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın negatif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), kalıcılık ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=5,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Betimsel İstatistikler

Ölçüm	$\bar{X}$	SS
Ön Test	7,17	3,05
Son Test	9,72	5,98
Kalıcılık	8,72	4,62

Tablo 4.6’ya göre deney 1 grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 7,17, standart sapması (SS) 3,05, son test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 9,72, standart sapması (SS) 5,98, kalıcılık ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 8,72, standart sapması (SS) 4,62’dir. Mauchly’s test sonucu incelendiğinde analizin varsayımlarından olan küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir [$X^2(2)=2,230$, $p=,32$].

Tablo 4.7. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Büyüklüğü
Ölçümler	59,70	2	29,85	2,791	,075	,141
Hata	363,63	34	10,69			

Tablo 4.7’ye göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,34)}=2,791$, $p>,05$).

4.1.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8. Betimsel İstatistikler

Ölçüm	$\bar{X}$	SS
Ön Test	8,36	4,37
Son Test	10,13	4,63
Kalıcılık	8,27	4,87

Tablo 4.8'e göre kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 8,36, standart sapması (SS) 4,37, son test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 10,13, standart sapması (SS) 4,63, kalıcılık ölçümünden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 8,27, standart sapması (SS) 4,87'dir. Mauchly's test sonucu incelendiğinde analizin varsayımlarından olan küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir [$X^2(2) = 4,307$, $p = ,11$].

Tablo 4.9. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyükliği
Ölçümler	48,57	2	24,28	3,942	,027*	,158
Hata	258,78	42	6,16			

* $p < ,05$

Tablo 4.9'a göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2,42)} = 3,942$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,15$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmek üzere Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre son test ölçümü ($\bar{X} = 10,13$), kalıcılık ölçümünden ($\bar{X} = 8,27$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p < ,05$).

4.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

4.2.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, hiçbir grupta normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Okuduğunu anlama başarı testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Ölçümleri	Deney2	20	29,53	1,928	2	,381
	Deney1	18	35,11			
	Kontrol	22	27,61			

Tablo 4.10'a göre okuduğunu anlama başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,928$, $sd=2$, $p>,05$).

4.2.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, kontrol grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ölçümleri	Deney2	20	28,10	3,551	2	,169
	Deney1	18	36,94			
	Kontrol	22	27,41			

Tablo 4.11'e göre okuduğunu anlama başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3,551$, $sd=2$, $p>,05$).

4.2.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 2 grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kalıcılık Ölçümleri	Deney2	20	24,60	4,011	2	,135
	Deney1	18	31,22			
	Kontrol	22	35,27			

Tablo 4.12’ye göre okuduğunu anlama başarı testi izleme testi ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=4,011$, sd=2, p>,05).

4.2.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test ve son test ölçümleri normal dağılım göstermezken kalıcılık ölçümleri normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test	20	1,50	10,857	2	,004*
Son Test		2,30			
Kalıcılık		2,20			

*p<,05

Tablo 4.13’e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=10,857$, sd=2, p<,05). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırılmaları.

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	4	5,88	23,50	-2,707	,007*
	Pozitif Sıra	14	10,54	147,50		
	Eşit	2				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-2,663	,008*
	Pozitif Sıra	14	10,46	146,50		
	Eşit	2				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,342	,180
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	18				

*p<,05

Tablo 4.14'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,707$, $p<,05$, $r=,60$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=21,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,663$, $p<,05$, $r=,59$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,342$, $p>,05$)

4.2.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; hiçbir ölçümü normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,25			
Son Test	18	2,53	17,754	2	,000*
Kalıcılık		2,22			

*p<,05

Tablo 4.15'e göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=17,754$, sd=2, p<,05). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,417	,001*
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	3				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	3	11,33	34,00	-2,260	,024*
	Pozitif Sıra	15	9,13	137,00		
	Eşit	0				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	9	9,06	81,50	-1,839	,066
	Pozitif Sıra	5	4,70	23,50		
	Eşit	4				

*p<,05

Tablo 4.16'ya göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,417$, $p<,05$, $r=,80$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=18,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16'ya göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,260$, $p<,05$, $r=,53$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=22,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=18,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16'ya göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,839$, $p>,05$).

4.2.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; son test ölçümleri normal dağılım gösterirken diğer ölçümleri normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,36			
Son Test	22	1,98	20,325	2	,000*
Kalıcılık		2,66			

* $p<,05$

Tablo 4.17'ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=20,325$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık

bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırılmaları.

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	5	7,60	38,00	-2,700	,007*
	Pozitif Sıra	16	12,06	193,00		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	2	4,25	8,50	-3,725	,000*
	Pozitif Sıra	19	11,71	222,50		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	2	10,25	20,50	-2,467	,014*
	Pozitif Sıra	14	8,25	115,50		
	Eşit	6				

*p<,05

Tablo 4.18’e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,700$, $p<,05$, $r=,57$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18’e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,725$, $p<,05$, $r=,79$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18’e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,467$, $p<,05$, $r=,52$). Sıra ortalamaları göz

önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), son test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=19,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.



5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar ve sonuçlarla ilgili ortaya konulan tartışmalara yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

Araştırmada sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar alt problemlere göre başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu “Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olmuştur. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup okuduğunu anlama ve kelime bilgisi değişkenleri aşağıda ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

5.1.1.1. Kelime Bilgisine Yönelik Tartışma

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,34)}=2,791$, $p>,05$). Ortalamalar incelendiğinde puanların deneysel işlem öncesine göre yükseldiğini görülmektedir. Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuç da kullanılan öğretim tekniğinin veya uygulayan öğretmenin etkili olmadığını göstermektedir.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalar bu çalışmada çıkan sonucu destekler nitelikte hikayeleştirme tekniğini kullanırken öğretimin etkisini azaltan bazı etkenlere yer vermektedir. İngilizce öğretiminde hikaye anlatımını kullanmanın zorluklarını toplu olarak vurgulamaktadır. Keshta (2013), öğretmenlerin hikâye anlatımını tanımlamada zorluklarla karşılaştıklarını ve eğitim ihtiyacı ve sınıfta gürültü potansiyeli de dâhil olmak üzere tekniği uygulamada zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Tsou (2006), Tayvan'daki EFL öğretmenlerinin karşılaştığı, hikaye anlatımı ile ilgili sınırlı deneyim, uygun hikayelerin ve dil becerilerinin eksikliği gibi engelleri tartışmıştır. Akhyak (2013), hikaye anlatımı yoluyla İngilizce

konuşma yeterliliğini geliştirmeye odaklanmış ve motivasyon ve dil deneyimi gibi güçlü yönleri belirlemiş, ancak aynı zamanda öğretmenlerin hikayeleri iyi öğrenme ihtiyacı ve daha fazla ders süresi gerektirme potansiyeli gibi zayıf yönlerden de bahsetmiştir. Lucarevschi (2016), hikâye anlatımının etkileri ve dil öğrenimi üzerindeki potansiyel olumsuz etkileri konusunda daha spesifik ölçümlere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Genel olarak çalışmalar, hikaye anlatımıyla dil öğretiminde dikkate alınması gereken zorluklar ve potansiyel dezavantajlar olduğunu göstermektedir ve öğretmenlerin de hikaye anlatımını İngilizce dil eğitimine dahil ederken karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır.

Bu çalışmada çıkan sonucun aksine hikaye anlatımının bir öğretim tekniği olarak etkililiği genel olarak desteklenmektedir. Idris (2021), hikaye anlatımının başlangıç seviyesindeki öğrencilerde İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Lucarevschi (2016), hikâye anlatımının dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır; bunlar arasında katılımın artması ve konuşma, yazma ve okuma becerilerinin gelişmesi yer almaktadır. Eck (2006) yetişkin öğrencilere odaklanmış ve hikâye anlatımının öğrenme ve bilginin kalıcılığı üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuştur. Mokhtar (2011), hikaye anlatımının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede, özellikle de kelime dağarcığını geliştirmede ve kelime kullanımını anlamada sağladığı faydaları vurgulamıştır. Centeno (2021), ilkokullarda hikaye anlatımı yoluyla kelime öğretiminin önemini ve bunun iletişim ve anlayış üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Özetle, birçok çalışma hikaye anlatımının dil becerilerini öğretmek ve geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, son yıllarda İngilizce öğretiminde yer alan İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) yaklaşımı da hedef dilde iletişimi vurgular. İletişimsel Dil Öğretimi, dilbilgisi artık açıkça öğretilmediğinden, öğretmenleri öğrenenlerde iyi bir kelime bilgisi duygusuna sahip olmaya teşvik eder. Öğrenenler, nasıl istekte bulunulacağı ya da nasıl talimat verileceği gibi işlevsel kullanıma yönelik kelime dağarcığı edinirler. Dil, geniş bir söylem aracılığıyla sağlanır, ancak sözcük öğrenimine bireysel ilgi gösterilmez. İşlevsel iletişimle pratik yapmanın sözcüksel gelişimi mümkün kılmadığı, çünkü en iyi uygulamanın hem sıklık listelerine göre ilkeli bir sözcük seçimi hem de bir dizi geri dönüşüm boyunca sözcüklerle anlamlı etkileşimi teşvik eden bir öğretim metodolojisi içerdiği ileri sürülmektedir (Schmitt, 1997). Anlam, konuşmacılar arasındaki iletişimden türetilir (Larsen-Freeman &

Anderson, 2011: s. 124). Nitekim bu yaklaşımın içinde yer alan bir teknik olduğu için de hikayeleştirme tekniği çalışmada uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2,42)}=3,942$, $p<,05$, $\eta^2=,15$). Analiz sonuçlarına göre son test ölçümü ($\bar{X}=10,13$), kalıcılık ölçümünden ($\bar{X}=8,27$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<,05$). Kontrol grubunda uygulanan öğretim tekniği öğrencilerin puanlarının artmasını sağlamıştır.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=19,260$, $sd=2$, $p<,05$). Son test ölçüm puanları ön test ölçüm puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Nitekim, kullanılan öğretim tekniği öğrencilerin puanlarının artmasını sağlamıştır. Ancak kalıcılık testiyle son test arasında da anlamlı farklılık olması öğretim yönteminin zamana karşı etkili bir yöntem olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, kalıcılık ve ön test ölçümleri arasında anlamlı farklılığın olmaması öğrencilerin neredeyse başlangıç noktasına geri döndüklerini göstermektedir. Zihin Haritası tekniği etkili olmuştur; ancak kalıcılık puanlarının ön test puanlarının da gerisinde kalmış olması öğretim yönteminin kalıcı bir öğrenme sağlamadığı anlamına gelmektedir.

5.1.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Tartışma

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=17,754$, $sd=2$, $p<,05$). Deney 1 grubu öğrencilerinde uygulanan öğretim yöntemi okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olmuş ve Hikayeleştirme tekniği kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamıştır.

Çok küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğretimi birden fazla biçimde yapılabilir (Blondin ve diğ, 1998). Nitekim bu tekniklerden olan hikayeleştirme tekniğinde hikayeler dilin bütüncül anlamda gerçek örnekleridir ve bu metinler, diğer özgün hikaye tarzında metinler ile desteklendiği ölçüde, dil öğretimi için uygun bir dil örneği oluşturur. Bu anlamda, didaktik araçlar olarak kullanımları, dilsel içeriğin (dilbilgisi ve kelime bilgisi ile birlikte dilin kullanımları ve işlevleri gibi) ve kültürel içeriğin gözlemlenmesine ve öğretilmesine, aynı zamanda anlama ve sözlü ve yazılı ifadenin uygulanmasına da olanak tanır. Hikayeler bir dil öğretme

aracı haline geldiklerinde öğrencilerin konuştukları dünyayı daha iyi anlamalarına olanak tanır, farklı değerleri ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederler. Ayrıca hikayelerin kısalıkları sayesinde dinleyicinin ilgisini (yaşları ne olursa olsun) hızlı bir şekilde yakalarlar, büyük miktarda bilgiyi harekete geçirirler ve dilsel, sosyokültürel, tarihsel ve göstergebilimsel bilgilerin bir birleşiminin birleştiği yabancı dile öğrencilerin zihinsel şemalarında ideal bir giriş sağlarlar. Bir yandan hikayeler, öğretmenin yeni kelimeleri, dilbilgisi yapılarını ve telaffuzu anlamlı bağlamlarda (doğrudan veya grafik, işitsel, görsel öğeler vb. kullanarak) tanıtmasına veya gözden geçirmesine olanak tanır. Böylece bireyler bilinçsizce kelime dağarcığını bünyesine katarak, hikayeyi anlamaya dikkat ederek dinledikleri için anlamın inşasında aktif katılımcı haline gelirler. Bununla ne olup bittiğini anlayabilir veya olay örgüsüyle ilgili ifadeleri anlamlandırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirirler. Öte yandan, hikayeler ve masallar çok büyük duygusal ve sosyal değere sahiptir; sınıfta kullanıldıklarında öğrenciler arasında ortak bir deneyim yaratırlar, ortak bir duygusal tepkiyi teşvik ederler, bu da onların bütünleşmesine ve sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak öğrenilen dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine neden olurlar (Ramírez, 2021). Ayrıca dil yeterliliğin gelişimi, metaforik düzlemin soyutlanması da dahil olmak üzere tüm alanlarda çıkarım yapma yeteneğinin kazanılmasını içerir. Ve tüm bunlar iletişimsel yeterliliğin tam olarak gerçekleşmesine yol açar ki yabancı dil öğretiminde kullanılan hikayeler de buna hizmet eder (Luján-Ramón, 2015: 6). Nitekim bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuç da bu söylemin bir gerekçesi olarak düşünülebilir. Kısaca gerek kuramsal çerçevede gerekse yukarıdaki açıklamalarda belirtildiği üzere İngilizce öğretiminde hikayelerin kullanılması ile İngilizce okuduğunu anlama arasında birçok teorik temele dayalı bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan pek çok nedeni içerdiği, ayrıca bu ilişkinin bazı temel teorik gerekçeleri ve bu konuda yapılmış bazı araştırmalara ilişkin açıklamalarla bu araştırma sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Yabancı dil öğretmeni, öğretim materyallerini, tüm çeşitliliğiyle gerçek hayattaki öğretime karşılık gelen ve öğrencilerinin ilgisini çeken, öğrenmeye motive eden ve dil becerilerini daha da geliştirmelerini sağlayan otantik dil içerikleri ve hikayeler ile desteklemeyi tercih etmektedir. Bu değişik yaklaşımlar

ile özellikle yabancı dil öğrenmeye başlayan bir öğrenciler, dilsel alışverişleri bağlam içerisinde anlayabilirse olumlu bir şekilde yabancı dil öğrenmeye motive olabilir. Hikayeleştirme tekniği, dil öğrenme sürecini desteklemek amacıyla kullanılan etkili bir yöntem olarak bilinir. Birçok araştırma, hikayeleştirme tekniğinin İngilizce öğrenmeyi artırıcı bir etkisi olduğunu göstermekte ve alanyazın incelendiğinde hikayeleştirme tekniğinin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi hususunda da olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan hikayeler de, öğrenciler kendi ana dilleri ile öğrendikleri dil arasında paralellikler kurabilirler. Dolayısıyla bu da dil üzerine metalinguistik düşünmeyi kolaylaştır. Hikayeler ile öğrenciler iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmeye çalışarak belirli kavramların farkına varırlar. Yabancı dil öğretiminde hikayelerin özellikle tanıdık bir hikayenin kullanılması öğrencileri hikayeyi özümsemeye ve genellemeye teşvik ederek yabancı dile ilişkin ilgilerini de arttırabilir (Berard,1991; Accardi, 2003; Bouillon, 2007; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Uslupehlivan, Kurtoğlu-Erden ve Cebesoy, 2017).

Pourkalthor ve Kohan (2013) hikâyelerle okuduğunu anlama üzerine yapmış oldukları çalışmada hikâye temelli öğretim verilen grup lehine anlamlı bir farklılık buldukları için öğretmenlere derslerde bu tekniği kullanmalarını önermiştir. Ghasemi ve Hajizadeh (2011) de hikâye temelli İngilizce öğretiminin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Kırkgöz'e (2012) göre de dil öğretiminde kısa hikâyelerin kullanılması öğrenme ortamını monotonluktan uzaklaştırarak öğrencilerin daha yaratıcı olmasını sağlamıştır. Ghasemi (2011) yapmış olduğu çalışmada hedef dilde okuma yazma becerisinin kazanılabilmesi için hikâye temelli öğretimin yapılmasının gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Pardede (2011) hedef dilde becerilerin kazanılabilmesi için hikâyelerin kullanılmasının gerekli olduğunun üstünde durmuştur. Bilindiği üzere hikayeler, öğrencilerin ilgisini çekmeye yardımcı olur. İnsanlar doğuştan hikayeleri dinlemeyi ve anlatmayı severler. Dolayısıyla bu çalışmada da hikayeler öğrencilerin metni daha fazla incelemelerini ve anlamalarını teşvik etmiş olabilir (Dörnyei, 2001). Diverse ve Sundstrom (2014) tarafından yürütülen bir çalışma, hikayelerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve bu motivasyonun öğrenme başarısını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmada da her ne kadar bilişsel değişkenlere odaklanılmış olsa da ilgili literatürde belirtildiği gibi, çalışma

kapsamında kullanılmış olan hikayeler öğrencilerin duyuşsal yapıları üzerinde etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla olumlu duyuşsal etkiler de öğrencilerin öğrenme başarılarını eş deyişle İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş olabilir. Ayrıca hikâye örgüsü içinde yabancı dil öğretmenin dil öğrenme stratejileri açısından daha verimli olabilir ve doğrudan veya dolaylı öğrenmede kolaylık sağlayarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir (Özdemir, 2022).

Krashen (1982) da "İkinci Dil Edinim Modeli"nde dil öğreniminin en etkili yolu olarak hikaye anlatımını öne sürmektedir. Bu model, öğrencilere hedef dili (İngilizce) işitsel ve görsel olarak maruz bırakmanın önemini vurgular. Hikayeler, bu işitsel ve görsel maruziyeti sağlamak için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca hikayeler, öğrencilerin daha önce sahip oldukları bilgi ve deneyimlerle bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir. Bu durum da öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarına ve daha hızlı okuma becerileri geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Anderson, & Pearson, 1984). Şahin (2016), yapmış olduğu tez çalışmasında hikâyelerle İngilizce öğretiminin hem 5. sınıflarda hem de 8. sınıflarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile İngilizce kelime bilgisini de olumlu düzeyde etkilediği sonucuna varmıştır. Etkililiği birçok araştırmada test edilmiş olan hikayelerin bu çalışmada da etkisi olduğu düşünülmektedir. Hikayelerin, öğrencilere belirli görevleri yerine getirmeleri için bir bağlam sağlaması ya da öğrencilere, hikayenin içeriğini anlamak veya hikayenin özetini yapmak gibi görevlerin verilmiş olması, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir (Willis & Willis, 2007). Özetle, İngilizce okuduğunu anlama ile ilgili ifade edilen teorik gerekçeler ve araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin ve öğrencilerin hikayeleri dil öğrenme süreçlerine dahil etmelerini aslında teşvik etmektedir. Hikayeler, dil öğrencilerinin metinlerin içindeki kelimeleri, ifadeleri ve cümlelerin bütününe anlamalarına yardımcı olabilecek bir bağlam sunar. Bir hikaye, öğrencilere bir olay örgüsü, karakterler ve bir çerçeve sunar. Bu bağlam, öğrencilerin metindeki bilgiyi daha iyi anlamalarına ve kelime dağarcıklarını bu bağlama yerleştirmelerine yardımcı olur.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayı destekler nitelikte hikayelerin bir öğretim aracı olarak kullanılmasının İngilizce okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili olabileceğini gösteren kanıtlar vardır. Hasan (2021), materyal temelli

hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. Hà (2020), hikaye anlatımının okuduğunu anlamayı geliştirmedeki rolünü ve öğrencilere dile maruz kalma ve bağlam sağlamanın önemini vurgulamıştır. Azhimia (2023) animasyonlu hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki olumlu etkisini göstermiştir. Jeni (2020) de kısa hikâyelerin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir. Bu çerçevede, alanyazındaki çalışmalar ve bu çalışma sonuçları, bu konudaki çeşidin zengin olduğunu ve hikayelerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini ve de hikayelerle İngilizce öğrenmenin, dil öğrenme sürecini zenginleştiren ve öğrencilere derinlemesine bir deneyim sunan bir araç olarak önemli olduğunu gösterebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=20,325$, $sd=2$, $p<,05$) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları deneysel işlem öncesine göre artmıştır. Ancak burada durum biraz daha farklılık göstermektedir. Çünkü kalıcılık testi ölçümleri ile son test ölçümleri arasında da kalıcılık ölçümü lehine bir farklılık söz konusudur. Büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık oluşması pek karşılaşılan bir durum değildir. Bu demektir ki bu öğretim yöntemi öğrencilerin kalıcı bir biçimde puanlarının artmasını sağlamıştır. Öğrencilerin puanlarının artmaya devam etmesi de sonraki süreçte benzer bir eğitim uygulanmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=10,857$, $sd=2$, $p<,05$). Deney 2 grubuna uygulanan öğretim yöntemi öğrencilerin test puanlarının artmasını sağlamıştır ve başarılı olmuştur. Hem son test hem de kalıcılık testi ölçümleri ön test ölçümünden anlamlı farklılık göstermiştir. Bu da deney 2 grubunda uygulanan öğretim yönteminin başarılı olduğuna işaret etmektedir.

Deney 2 grubuna uygulanan zihin haritası tekniği bu çalışmada yer verilen diğer bir bağımsız değişkendir. Zihin Haritası ile yapılan öğretimde okuduğunu anlama değişkenini ölçmek için gerçekleştirilen ön test ve son test arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar da aynı yönde sonuç

vermiştir. Hasan'ın (2017) çalışmasında yer alan son testten elde edilen veriler, zihin haritalamanın kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteme maruz kalan kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama öğretiminde zihin haritası yönteminin kullanılması, İngilizce öğrenen öğrenciler için geleneksel yönteme göre daha başarılı olmuştur.

Okunan bir metnin sunumunu ya da okuma sonunda görselleştirmeleri zihin haritası şeklinde hazırlamak, yazıya dökmekten çok daha hızlıdır ve hem eğitmenin hem de öğrencinin tüm konu hakkında her zaman genel bir bakışa sahip olmasını sağlama gibi büyük bir avantaja sahiptir. Bu holistik yaklaşım ve oluşturulan genel şemalar okuyucunun anlamı görmesini kolaylaştırır. Bu düzenleme işlevi, dersten hemen önce yeni bilgilerin ortaya çıkması durumunda da çok faydalı olabilir. Zihin Haritalı bir dersin konudan konuya ya da kopukluk olmadan güncellenmesi kolaydır ve animatörlük nitelikleri, dersten önce kısa bir genel bakışın konuyu hızlı bir şekilde bilince getirmesi anlamına da gelir (Buzan, 2011). Zihin haritası tekniği, okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştıran ve bilginin düzenlenmesine yardımcı olan etkili bir araçtır. Bu teknik, okuma becerilerini geliştirmek ve okunan metni daha iyi anlamak için kullanılan bir yoldur. Zihin haritası tekniği, bir metni okurken bilgiyi daha organize bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olan bir görselleştirme aracıdır. Ayrıca metin içi bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesine ve metin sonundaki ana fikirlerin daha kolay anlaşılmasına tanır. Zihin haritası tekniği, okunan metnin, metindeki anahtar kelimelerin ve ana fikirlerin kolaylıkla belirlenmesini sağlar. Zihin haritası tekniği, metindeki detayların daha kolay ayırt edilmesini ve bu detayların nasıl ana fikirle ilişkilendiğinin okuyucu tarafından görülmesini sağlar. Dolayısıyla bu durum okunan metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar. Nitekim Maas ve Burgess-Wilkerson (2012) zihin haritalamanın oldukça etkili bir teknik olduğunu, geniş bir disiplin yelpazesinde yenilikçi bir yöntem olarak kabul gördüğünü, öğrencilerin daha bütüncül düşünme becerilerini geliştirmek için yenilikçi öğrenme aracı olduğunu ifade etmektedirler. Delengaigne ve de Laboulaye'e (2019) göre, büyük ölçüde doğrudan metne dayanan doğrusal düşünme hegemonyası, artık bilginin ağırs karmaşıklığı ve Web'in yeni sanal bölgelerini fethetmek için edinilmesi gereken beceriler tarafından ne yazık ki zayıflatılmaktadır. Bu husus zihin haritalama tekniğini, yabancı dil öğretimi ve

öğrenimi için özellikle ilgi çekici hale getirir dolayısıyla yabancı diller, zihin haritalamanın uygulanabileceği elverişli bir alan haline gelir (Buzan, 2019)

Alan yazındaki araştırmalar, zihin haritası tekniğini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Beydoğan, 2011; Ede, 2012; Gönültaş ve Özer,2013; Tağa, 2013; Karapınar,2014; Maltepe ve Gültekin, 2017). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin sonu destek de oldukça önemli görülmektedir. Zihin haritası tekniği, metin sonunda sunulan özetlerin daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar. Dolayısıyla metin sonu destek de okunan metinlerdeki ana fikirlerin özetlenmesini ve bu ana fikirlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Süreç sonunda okunan metnin sonunda bulunan kaynaklar, okunan metnin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlar. Şayet bir metin okunduktan sonra etkili bir zihin haritası kullanılıyor ise metindeki anahtar kavramların nasıl ilişkilendiği gösterilmiş olur dolayısıyla da bu durum okuma sürecini daha da kolaylaştırır. Kısaca metin sonu destekleri, okunan metinlerdeki ana fikirlerin özetlenmesini ve bu ana fikirlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, metin sonunda sunulan kaynaklar, okunan metnin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Zihin haritası tekniği ise, metindeki anahtar kavramların nasıl ilişkilendiğini göstererek okuma sürecini daha da kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla metin sonu desteklerinin ve zihin haritası tekniğinin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntemler olduğunu göstermektedir (Gönültaş ve Özer,2013; Aydın ve Arslan,2021; Gökmen ve Öztürk,2022).

Ayrıca beynin ana dili ne sözlü ne de yazılı kelimelerdir; beyin tüm duyuları kullanarak çalışır ve böylece görüntüler, renkler, anahtar kelimeler ve fikirler arasında çağrışımlar yaratır (Buzan, 2011). İfade edilen bu gerekçeler araştırmanın ilgili sonucunu doğurmuş olabilir. Bu bağlamda Zihin haritasının, uyumlu bir düşünce yapısını kolaylaştırmak amacıyla ikincil ve üçüncül fikirlerin hızlı ve kolay bir şekilde takip edebilmesi için birincil fikirleri yerine koymak üzere hiyerarşi ve kategorizasyonu kullandığı bilinir (Buzan, 2011). Bu nedenle okuyucu zihin haritası tekniği ile okumada olaylar arasındaki aşamalılık ilişkisini daha rahat kavrar. Bu kavramanın okuduğunu anlamayı beraberinde getirdiği de söylenebilir.

Zihin haritasının yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin olarak tasarlanan bir çalışmanın: dayanan Zihin haritası tekniğinin yabancı dil bölümünde uygulanabilir olduğundan, derste hatırlanan bilgi miktarının zihin haritası tekniği kullanılarak %61'in üzerinde artırılabilirdiğini, öğrencilerin notlarındaki iyileşme düzeyi ortalama %17,57 oranında artırılabilmesi, atölye çalışmalarının öğrencinin motivasyonunu ve öğrenme sürecine katılımını artırması ve liderlik, eleştirel düşünme ve yaratıcılık teşvik etmesi bu çalışmanın ilgili sonucunu da destekler niteliktedir (Bouafia,2021).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından son test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olmuştur. Bu soruya cevap aramak için kelime bilgisi başarı düzeyleri birbirine yakın üç tane yedinci sınıf şubesi çalışma kapsamına alınmıştır. Gruplar arasındaki başarı düzeyindeki yakınlık yapılan ön testler ile görülmüştür. Deney 1 grubunda 8 haftalık bir süreçte hikayeleştirme tekniği kullanılarak ders işlenirken deney 2 grubunda da zihin haritası tekniği kullanılarak ders işlenmiştir. Kontrol grubuna ise ders işleme sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlem sonucunda tüm gruplara okuduğunu anlama ve kelime bilgisini ölçen başarı testleri uygulanmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlem sonucu uygulanan kelime bilgisi başarı testi son test sonuçlarına göre deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark oluşmamıştır. Diğer bir deyişle, deney 1 grubuna uygulanan hikayeleştirme tekniği etkili olmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde deneysel işlemde sonra artış yaşayan tek grup deney 1 grubu olmuştur. Deney 1 grubu öğrencilerinin puanları artmıştır; ancak bu artış diğer gruplardan ayrışacak seviyede gerçekleşmemiştir. Bu sonuca göre öğretim tekniği diğer gruplarda uygulanan öğretim tekniğinden yeterli seviyede fark oluşturamamış denilebilir. Bu durumun uygulayan öğretmenin teknik konusundaki deneyiminin yetersizliğinden ve uygulama süresinin yetersizliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada hikayeleştirme tekniği süresi her hikaye için sadece iki ders saatiydi ve bu süre öğrencilerin hedef kelime ve

ifadeleri yeterince tekrar etmeleri için yeterli olmamış olabilir. Benzer şekilde, Cox'un (2015: s. 25) çalışmasında da grup içi karşılaştırmalara göre her iki grubun da istatistiksel olarak anlamlı derecede iyi performans gösterdiğini bildirmiştir. Ancak, kontrol ve deney 1 grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön-test ve son-test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin bir hikayeyi okurken bir dizi eylem gerçekleştirmeleri ve bu eylemler aracılığıyla metni daha iyi anlamaları, bir yabancı dili daha iyi öğrenmelerini ve akranlarıyla etkileşime girmelerini sağlar (Díaz- García, Giraldo -López, & Zabala -Manrique, 2022). Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar bu çalışmanın sonucunun aksine hikayelerin yabancı dil öğreniminde olumlu bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Amer, 2012; Hess, 2006). Örneğin Holden (2003), ister didaktik ister otantik materyal olsun, anlamlı metinlerin kullanımına dayalı derslerin okuma yapan öğrencilerin yazılı metinleri anlamada önemli bir gelişme gösterdiğini savunmaktadır. Amer'e (2012) göre, bu tür eserler yabancı dil öğrencileri için çeşitli eğlenceli durumlar sağlayabilir, bu da öğrencilerin hedef dilde okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Kim'e (2004) göre, okumaya yönelik tutumdaki bir değişiklik, öğrencileri kendi başlarına okumaya yönlendirebilir ve bu da yabancı dil edinimi açısından çok faydalıdır. Arya ve Maul'un (2012) hikayelerin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin çalışması, öğrenmenin bir hikaye formatına sokulduğunda daha iyi öğrenildiğini göstermektedir. Dukes (2012: s. 38) da öğrencilerinin hikaye anlatımının kendilerini düşündürdüğünü ve öğrendikleri kelimeleri pekiştirdiğini düşündüklerini bildirmiştir.

Pektaş'ın (2014) çalışması sonucunda da hikaye temelli drama öğretim yönteminin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, eğitim sonunda tüm öğrencilerin hedef kelimeleri öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. İnal (2010), birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada hikayeler aracılığıyla İngilizce kelime öğrenme ve akılda tutma becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu tespit etmiştir ve çalışmasında deney grubundaki deneklerin performansı kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha iyi olmuştur. İnal (2010) tarafından yapılan bu çalışma bu araştırmanın ilgili değişkeni ile elde edilen sonucu da destekler niteliktedir. Kesgin (2019) çalışmasında gruplara bakıldığında hikaye temelli kelime öğretim tekniği ile

öğretim yapılan grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu grupta kelimelerin iki dilde öğrenim düzeyleri, kelimeleri cümle içinde kullanabilme düzeyleri, kelimeleri doğru yazabilme düzeyleri, okuduğunu anlama düzeyleri bakımından da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğrenci başarısının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Tarakçıoğlu ve Tunçarslan (2014) daha önce İngilizce eğitimi almamış olan öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada kısa hikâyeler kullanılarak yapılan yabancı dil öğretiminin kelimeyi kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Pazhakh ve Soltani (2010) yapmış oldukları çalışmada her hafta İngilizce hikâyeler verilen grubun kelime dağarcığının klasik yöntemle öğretim yapılan gruba göre çok daha yüksek olduğu kanaatine varmıştır. Kaya (2004), yabancı dil derslerinde hikâye okumanın dört temel beceriye katkı sağlamasının ötesinde dilbilgisi ve kelime tekrarında da faydalı olduğunu gözlemlemiştir. Khatib (2011), kelime bilgisinin hem resmi hem de gayri resmi dili ele alan edebi metinlere önemli ölçüde maruz kalınarak genişletilebileceğini ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Kırkgöz (2012) çalışmasında, kısa öykü kullanımının öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştıkları kelimeleri pekiştirdiğini belirtmiştir. Yılmaz'ın (2015) çalışmasındaki bulgular da öğrencilerin İngilizce derslerinde kısa öykülerin kullanımına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Tasneen'in (2010) vardığı sonuçlar da bu sonuca paraleldir. Tasneen, çalışmasının sonunda öğrencilerin neredeyse tamamının (%98) ve öğretmenlerin çoğunun (%74) düşüncesi edebiyatın iyi bir dil kaynağı olduğu yönündedir ve hikayeler de bu kapsamda yer almaktadır. Ellis ve Brewster (1991) da "hikayeler motive edici ve eğlenceli olduğu için öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir" diyerek bu sonucu doğrulamaktadır. Harmer & Puchta (2018) göre, "Hikaye Temelli Dil Öğretimi" adlı kitaplarında açıkladıkları gibi, hikayeler öğrencileri motive eder ve öğrencilerin öğrenme içeriğine ve yeni kelimelere duygusal olarak daha iyi bağlanabilecekleri özel bir sınıf atmosferi yaratır. Muhtemelen tam da bu duygusal bağ, hikayelerin öğrencilerin dersten ne kadarını hatırlayabilecekleri üzerinde de etkili olmasının nedenidir. Popüler bir deyişin dediği gibi: "İnsanlar gerçekleri ve rakamları hatırlamazlar, hikayeleri hatırlarlar". Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin EFL sınıfında kısa hikayeler kullanmanın dil becerilerini, kişisel gelişim ve yansıtma ile kültürel anlayış ve hoşgörüyü geliştirmede faydalı

olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir (Ellis & Brewster, 1991; Lazar, 1993; King, 2001; Pardede, 2011; Khatib ve Rahimi, 2012; Khatib, Shokoufeh ve Fathi, 2012; Violetta-Irene, 2015). Ayrıca, bu çalışma ile kısa öykülerin dil sınıflarında nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir. Khan'ın (2023) alışmasında, genç öğrencilerden oluşan L2 sınıflarında öykü kullanımı verimli olmuştur ve elde edilen sonuçlar Türkiye'deki ilkokullarda yapılan benzer çalışmaları desteklemektedir (Canlı-Bekar, 2019; Kara, 2018; Kaya, 2011; Özdemir, 2012; Tunçarslan, 2013; Yardım, 2011). Kaya'nın (2011) da belirttiği gibi, yeni bir sözcüğün bir öykü aracılığıyla tanıtılması, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını yorumlama içgüdülerine yardımcı olarak zihinsel çalışma gerektirebilir ve yeni bir hedef sözcüğün belleklerine ne kadar iyi kazındığını olumlu yönde etkileyebilir. Bu alışma aynı zamanda öğrencileri bilinmeyen kelimelerin anlamını anlama konusunda çıkarım yapmaya teşvik etmek için hikaye kitaplarının bağamları aracılığıyla öğrencileri yeni kelimelerle tanıştırmayı amaçlamıştır. Tunçarslan'ın (2013) alışmasında, öğrencilerin dikkat faktörü, etkinliklerin farklı ve eğlenceli olmasıyla ilişkilendirilmiş, bu da deney grubu öğrencilerinde daha fazla motivasyona yol açmış ve çalışma boyunca tüm etkinliklerde başarı getirmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, kendilerini motive hissettiklerinde ve hem okuma hem de okuma sonrası oturumlara aktif olarak katıldıklarında etkinliklerde daha başarılı olduklarını ve daha fazla okumaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Kontrol grubunda ise öğretim sürecinde yer verilen soru-cevap tekniği kelime bilgisini ve okuduğunu anlama becerisini ölçen son test sonuçlarına göre etkili olmuştur. Larson (2013) alışmasında bu çalışmadaki sonuca destek olacak şekilde ders tabanlı sınıf ortamlarında soru sorma stratejilerinin etkinliğini araştırmakta ve soruların öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerini teşvik etmedeki önemini vurgulamaktadır. Harabagiu (2003), açık alan metinsel soru yanıtlama tekniklerini ve daha gelişmiş soru yanıtlama biçimlerini mümkün kılmak için bilgi arama ve okuduğunu anlama yaklaşımlarını birleştirme potansiyelini tartışmaktadır. Genel olarak çalışmalar da bilgi erişimi, programlama, eğitim ve metin analizi dahil olmak üzere çeşitli alanlarda soru ve cevap tekniklerinin değerini ve etkinliğini vurgulamaktadır.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı testlerinde son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buradan da Zihin Haritası tekniğinin kelime öğretiminde ve okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bilindiği üzere kelime bilgisi gerek ana dil gerekse yabancı dil öğreniminde dil becerilerinin temel bir parçasıdır ve öğrenme süreçlerinin önemli bir bileşenidir. Kuramsal çerçevede de belirtildiği üzere zihin haritası tekniği, yabancı dilde okuma sırasında öğrencilere metni parçalara bölmeleri ve anahtar bilgileri vurgulamaları için bir araç sağlarken aynı zamanda ilgili metni daha anlamlı hale getirir ve öğrencilerin metindeki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar. Araştırmanın bu bulgusu, Zihin haritalarının, kelimenin diğer kelimelerle nasıl bağlantılı olduğunu göstermesi, kelimenin anlamının daha iyi anlaşılmasını sağlaması, kelime bilgisini kategorilere veya konulara göre organize etmeye yardımcı olması neticesinde bilginin daha iyi düzenlenmesini sağlamasının sonucu olarak düşünülebilir (Buzan, 2002). Beynin dili iki şeyden oluşur: hayal gücü ve çağrışım (Buzan, 2011). Nitekim simge dosyayı içermez, ancak üzerine tıklandığında dosyalar açılır. Yani zihin haritası bir bellek erişim anahtarı rolü oynar. Zihin haritasında tespit edilen görüntüler hafızanın kelime ile ilgili bölümündeki kilidi açar ve arkasındaki bilgiye kolayca erişilmesini sağlar. Amacı bilgiyi yapılandırmak ve/veya ortaya çıkarmak olan, ağaç benzeri bir mimariyi takip eden, veriler arasındaki bağlantıların geçici ve keyfi bir hiyerarşisini kuran zihin haritası öğrencinin zihnindeki kelimeler ile yeni öğrendiği yabancı kelimeler arasındaki bağlantılar kurmasını sağlayarak kelime bilgisini genişletme açısından katkıda bulunabilir (Deladriere Jean-Luc ve diğerleri, 2007:15).

Diverse ve Sundstrom (2014) tarafından yürütülen başka bir çalışmada zihin haritası tekniğinin yabancı dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Çalışmada, bu araştırmada da kurgulandığı gibi, öğrencilere zihin haritası tekniğini kullanmaları ve bu tekniğin etkililiğini ortaya çıkarabilmek için eğitim verilmesi bağlamında bir deney grubu ile kontrol grubunu karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Zihin haritası kullanımının öğrencilerin metinleri daha iyi analiz etmelerine ve metindeki ana fikirleri daha iyi anlamalarına

yardımcı olduğu bulunmuştur. Nitekim zihin haritası tekniği, düşüncelerin görsel olarak temsil edilmesini sağlayan etkili bir tekniktir ve bu teknik fikirleri organize etme, bağlantıları gösterme ve bilgiyi daha iyi anlama sürecinde kullanılır (Buzan, 2002). Dolayısıyla İngilizce okuduğunu anlama sürecinde de anlamın görsel olarak temsil edilmesi ve olaylar arası ilişkilerin sistematik bir şekilde organize edilmesi, deney 2 grubunda ilgili değişken bağlamında Zihin Haritası tekniğinin sönstest üzerinde etkili olduğu düşünölebilir. Özetle bu tekniğin, kelime bilgisini daha iyi organize etmeye, ilişkileri daha iyi görmeye, öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Gerek eğitimsel süreçlerde gerekse günlük yaşamda etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilecek güçlü bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Zihin haritası tekniğinin öğrenme öğretme yaşantıları içerisinde kullanılması, özellikle öğrenme süreçlerini desteklemek, öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenirken zihin haritası kullanarak kelimelerin anlamlarını, eşanlamlılarını ve karşıtlıklarını daha iyi anlamalarını sağlamak ya da aynı zamanda, öğrencilerin kelime bilgisini daha etkili bir şekilde hatırlamalarına olanak sağlamak amacı ile zihin haritaları oluşturulabilir. Dolayısıyla bu durum öğrenme süreçlerini hızlandırabilir. Bu çalışmada da ulaşılan sonuçta zihin haritası tekniğinin özelde öğrencilerin metinleri daha iyi analiz etmelerine ve metindeki ana fikirleri daha iyi anlamalarına genelde de İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir (Dennis, 2006; García-Martínez, M. C., & López-Cózar, 2007; Ede,2012; Karapınar, 2014; Tileston, 2014; Aydın ve Arslan,2021; Gökmen ve Öztürk,2022).

Yetkiner (2011) de çalışmasında bu çalışmadaki sonucu destekler şekilde zihin haritası tekniğinin öğrenci başarısı, kalıcılık ve İngilizceye yönelik tutum üzerindeki etkilerini gözlemlemiştir. Öğretmen rehberliğinde yapılan zihin haritası tekniği ile gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği ve başarıyı arttırdığı görölmüştür. Zihin haritası tekniği ile çalışmak öğrencilerin mevcut bilgilerini harekete geçirerek çok yönlü düşünebilmelerini sağlamıştır. Bireylerin zihinsel olarak aktif olduğu bu teknikte yeni bir şeyler üretebilmek öğrencileri heyecanlandırmaktadır. Aydın (2009), Ling (2004), Abi-El-Mona ve Adb-El-Khalick (2008) de yaptıkları çalışmalarda zihin haritaları ile çalışmanın öğrencileri aktif hale getirdiğini ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına imkan sağladığını belirtmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri açısından izleme testi puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olmuştur. Kalıcılık ölçümlerinde de kullanılan öğretim yönteminin ve tekniğin uzun vadede ne kadar etkili olduğuna bakılır. Ancak, bu çalışmada yer verilen kelime bilgisi başarı testinin sonuçları değerlendirildiğinde kalıcılık ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Deney 1 grubunda yer verilen teknik sonucu yapılan ölçümlerden çıkan sonuçlara göre kelime bilgisi kalıcılık testi ve ön test ölçüm puanları arasında bir yükselme olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır.

Kesgin’in (2019) çalışması sonrası elde edilen bulgular incelendiğinde yapılan çalışma sonrasında hikâye temelli kelime öğretim tekniği kullanılan grupta öğrenci başarısı anlamlı bir şekilde artmış ve kalıcılık sağlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde hikâye temelli kelime öğretiminin öğrenci başarısını arttırmada etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda da belirtilmiştir (Başören, 2015; Başutku ve Durmuş, 2018; Güneş, 2009) kelimelerin metinlerden yola çıkarak öğrenileceği hipotezini yapmış oldukları çalışma ile doğrulamıştır. Bağlamdan yola çıkarak kelimelerin anlamının öğrenildiği ve metinde kelime ne kadar çok geçerse o kadar kalıcı öğrenme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Solak’ın (2006) da çalışmasında, deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları ve ayrıca kalıcılığı sağlanan kelime bilgileri karşılaştırmış ve her iki karşılaştırmada da iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kalıcılık testinin sonuçları, hikâye temelli öğretimin ve ana akım öğretimin öğrencilerin kelime bilgisinin kalıcılığı üzerinde benzer etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak, öykü temelli öğretimin genç öğrencilerin sözcük dağarcığı kazanımı ve sözcük dağarcığı kalıcılığı açısından ana akım öğretime göre herhangi bir üstünlüğü olmadığı söylenebilir.

Deney 1 grubu öğrencilerinde uygulanan öğretim tekniği okuduğunu anlama başarı testi puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Sonuç olarak, öğretim tekniği kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamıştır. Bu çalışma sonucunu destekler şekilde, Maibodi (2008) çalışmasında kısa hikâyeler kullanılarak yapılan İngilizce öğretime yer vermiş ve okuduğunu anlama becerisinde deney grubu lehine

anlamli bir farklılık olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ghasemi ve Hajizadeh (2011) alışmalarında hikâyelerin öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlama becerilerine önemli bir katkısı olacağını belirtmişlerdir.

Kontrol grubunda ise uygulanan teknik etkili olsa da kelime bilgisi testinden alınan kalıcılık puanları ön test puanlarının da gerisinde kalmıştır. Bu durum da ğretim tekniğinin kalıcı bir öğrenme sağlamadığı anlamına gelmektedir. Çalışmada çıkan bu sonucun aksine çalışmalar vardır. Silberman (1996) ğrenmenin bir soruyla başladığını, öğrenmenin anahtarı olan soru sormayı teşvik etmek için basit bir strateji olduğunu belirtmiştir. Soru sormanın ESL sınıfında sınıf içi etkileşimin önemli bir yönü olduğu David (2007) tarafından da desteklenmektedir. Aynı zamanda işlevsel ya da konuşma eylemi etiketi olarak kullanılır ve bilgi arayan bir ifadeyi ifade eder (Wu, 1993). Bu, soru sorma tekniği aracılığıyla öğrencilerin konuşma sınıfında tartışılan konularla ilgili bilgi arayabilecekleri ve iyi organize edilmiş fikirler ve etkileşim üretebilecekleri anlamına gelir. Bu fikri desteklemek için, David (2007) alışmasında, sınıfta sorulan soruların öğrenenlerin dil üretmelerini sağlamak için tasarlandığını keşfetmiştir.

Kontrol grubu ğrencilerinde uygulanan ğretim tekniği okuduğunu anlama başarı testi puanlarını artırmada etkili olmuştur; ancak burada kalıcılık testi ölçümleri ile son test ölçümleri arasında da kalıcılık ölçümü lehine bir farklılık söz konusudur. Bu ğretim tekniği öğrencilerin kalıcı bir biçimde puanlarının artmasını sağlamıştır. Öğrencilerin puanlarının artmaya devam etmesi de sonraki süreçte benzer bir eğitim uygulanmış olmasından kaynaklı olabilir. Benzer şekilde, Amalia (2016) da çalışmasında, soru sorma tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamasını ve ğrenci katılımını geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Sujarati ve arkadaşları (2016) tarafından Gowa'daki bir Endonezya Lisesinde yürütülen bir çalışmanın bulguları bu çalışmadaki sonucun aksine, ğretmenlerin EFL sınıflarında uyguladıkları soru-cevap yönteminden olumlu sonuçlar alındığını ortaya koymuştur. Bulgular, ğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevap yöntemi aracılığıyla iyi bir etkileşim olduğunu da ortaya koymuştur. Ayrıca, Ma (2008) tarafından in sınıflarında yapılan araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sorularının öğrencilerden bilgi aldığını ve fikir alışverişi için bir fırsat yarattığını ortaya koymuştur. Mogea'nın (2019) alışmasından çıkan sonuç da soru-cevap

tekniklerinin öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretme ve öğrenme sürecini yürütmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Soru ve cevap tekniği iyi bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratabilir. Bu atmosfer öğrencilerin İngilizce öğrenmeye, özellikle de metin okumaya ilgi duymalarını ve motive olmalarını sağlar.

Deney 2 grubunda yer verilen teknik sonucu yapılan ölçümlerden çıkan sonuçlara göre kelime bilgisi kalıcılık testi ve ön test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaması öğrencilerin neredeyse başlangıç noktasına geri döndüklerini göstermektedir ve kalıcılık testiyle son test arasında da anlamlı farklılık olması öğretim yönteminin zamana karşı etkili bir teknik olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada çıkan sonucun aksine, zihin haritası uygulamasının öğrencilerin kelime dağarcığına hakim olmalarını desteklediği söylenebilir. Anahtar kelimeler bir kavram haritası çizmenin merkezinde yer alır, öğrenciler bir fikri temsil eden bazı kelimeleri keşfetmek ve daha sonra zihin haritasının her bir dalına koymak üzere eğitilirler. DePotter vd. (2004) tarafından belirtildiği gibi, zihin haritalama adımlarını keşfettiklerinde, anahtar kelimeleri veya cümleleri her dala yazarlar ve daha sonra bunları ayrıntılarla geliştirirler. Ayrıca, zihin haritası tekniği görseller ve hedef konu anahtar kelimeleri arasında bağlantı kuran güçlü bir tekniktir. Sadece kelimelerden oluşan bir ağ değil, aynı zamanda zihinde kavramsal çağrışımlar yaratır ve beynin iki yarım küresini harekete geçirerek daha derin bir kavrayış sağlar. Beynin her iki tarafı da öğreneni kullanır, öğrenme kalıcı ve anlamlı hale gelir. Edinim ve uzun süreli akılda tutma için, öğretmenlerden öğrenenlere, özellikle de ESP öğrenenlere etkili araçlar sağlamaları istenir; ihtiyaç duydukları disiplinin kelime dağarcığı özelleştikten, anlam ve çağrışımlar disiplin bilgisiyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmelidir (Woodward-Kron, 2008)

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,663$, $p<,05$, $r=,59$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test

ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,342$, $p>,05$) Öğretim tekniği, grubun büyük çoğunluğunda (%90) kalıcı bir öğrenme sağlamıştır.

Mahmoud (2008), zihin haritalama kullanımının ESP öğrencilerinin okuduğunu anlamadaki başarılarını artırmak için yararlı ve etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, okuduğunu anlama ve çeşitli alanlardaki diğer becerileri öğretmek için zihin haritalama kullanımının etkililiğini savunan çok sayıda çalışma vardır; Şahin (2013) zihin haritalamanın EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada yer alan deney 1 grubuna kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine yönelik hikayeleştirme tekniğiyle ve deney 2 grubuna ise zihin haritası tekniğiyle öğretim yapılmış ve etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna ise süreçte müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda öğretim yapan öğretmen geleneksel yöntemle öğretim yapmış ve derslerinde soru-cevap tekniğine yer vermiştir. Sekiz haftalık bir deneysel işlem süreci olmuş ve deneysel işlem sonucunda üç gruba da her grupta ayrı yapılan tekniklerle öğretimin etkililiğini ölçmek için kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testlerinin sonuçları incelendiğinde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde ise kelime bilgisi bakımından deney 1 grubunda ön test-son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı fark oluşmamış; kontrol grubunda ön test-son test sonuçlarında anlamlı fark oluşmuş; ancak izleme testi sonuçları ön test puanlarının da gerisinde kaldığı için kalıcı öğrenme sağlanamamıştır. Deney 2 grubunda ise, ön test-son test sonuçlarında anlamlı fark olsa da izleme testi ve ön test sonuçlarında anlamlı fark oluşmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde okuduğunu anlama becerisi bakımından ise deney 1 grubunda ön test-son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı fark oluşmuş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Keza kontrol grubu ve deney 2 grubunda da ön test-son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı fark oluşmuş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır.

Özetle, çalışma okuduğunu anlama becerisi bakımından ölçme sonuçlarının istatistiksel verilerine göre araştırmacının beklentisini karşılamış; ancak kelime bilgisi bakımından araştırmacının beklentisi gerçekleşmemiştir. Çalışmanın beklendiği gibi sonuçlar vermemesini belirleyen bazı durumlar olmuştur.

Öğretmenin hikaye temelli ders işleme tecrübesinden bu noktada bahsedilebilir. Hikaye anlatımının avantajları göz önüne alındığında, genç öğrencilerin sınıflarında neden yaygın olarak kullanılmadığı merak edilebilir. Ellis ve Brewster'a (2002) göre, öğretmenlerin genç EFL sınıflarında hikaye kitaplarının kullanımına karşı direnç göstermelerinin başlıca nedeni, genç öğrencilere eğitim vermek için özel olarak eğitilmemiş ve hikaye kitaplarını kullanmanın gerçek değerinin farkında olmayan ya da bunları nasıl kullanacaklarından emin olmayan birçok yabancı dil öğretmeni de vardır.

Çalışmanın uygulama süreci, Kovid-19 salgın sürecinin yoğun yaşandığı 2021-2022 yıllarında gerçekleştirilmiştir ve çalışmada yer alan başarı testlerinin sonuçlarına bakıldığında gruplar arası büyük çapta anlamlı farklılık oluşmamıştır. Kovid-19 koşullarının bu duruma sebep olmuş olabileceği söylenebilir; çünkü ani ve öngörülemeyen salgın öğrencilerin duygularını, sosyal becerilerini ve sağlıklarını etkilemiş olabilir. Okullar beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitime geçmiş, ara tatiller ve akademik takvim değişmiştir. Öğrenciler böyle zor bir durumda maske takmak, sosyal mesafeyi korumak zorunda kalmışlardır. Bu sebeple, öğrenciler bu tedirgin edici belirsizlik içinde gelecekteki öğrenimleri hakkında stresli ve kafası karışık hissetmiş olabilirler. Salgının tüm olumsuz koşulları göz önünde bulundurulduğunda, Kovid-19 salgın önlemleri sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca, ne yazık ki virüs dünya çapında yayıldığı ve bununla başa çıkmak kolay olmadığı için kaygı duyma durumları anlaşılabilir (Öksüzer, 2021).

Araştırmacı Kovid-19 salgını koşullarında uygulama sürecinde kontrol ve deney 2 gruplarında vaka artışı sebebiyle sınıflar kapanıp uzaktan öğretime geçmiş olsa da yüz yüze eğitime yeniden geçilmesini beklemiştir. Kızılarıslan'a (2022) göre, uzaktan eğitimin içerik çeşitliliği, geri bildirim seçenekleri, motivasyon ve uygulanabilirlik gibi avantajları olsa da sınıf yönetimi sorunları, kopya çekme, kaygı, bağlamından koparılmış uygulamalar ve tekrar eden etkinlikler, dikkat dağıtıcılar, zaman alıcı ve teknik sorunlar gibi dezavantajlar olması sebebiyle çevrim içi uygulama yerine araştırmacı yüz yüze eğitimde uygulamaya devam etme durumunu seçmiştir. Özellikle de çevrimiçi araçlar üzerinde yapılan uygulamalar kopya çekme durumuna açıktır (Erguvan, 2014) ve performans ölçmede gerçekçi sonuçlar elde etmenin zorlaşacağını öngörmüştür. Dahası, her öğrencinin teknolojik

cihazı ya yoktu ya da internet erişimine sahip değildi. Çevrimiçi araçları kullanmada sorun olan bir faktör de teknik sorunlardır. Öğrenciler bağlantı kopukluğu veya ses sorunlarından şikâyet etmektedir. Bu sonuç, Şendoğan Erdoğan'ın (2020) pandemide öğrencilerin senkron araçlarla ilgili teknik sorunlar yaşadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu sebeple de testleri uygulama süreçlerinde kaçınılmaz şekilde gecikmeler yaşanmıştır. Bir diğer etkileyen faktör, öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi becerilerin yer aldığı etkinliklerde gergin tavır sergilemeleridir ve sonucunda uygulanan başarı testlerinde de beklenen performansı gösterememişlerdir.



6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Teknolojinin hızla gelişmesiyle ve değişen dil öğretim yaklaşımlarıyla derslerde yer verilen hikayelerle öğretim sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmede başka bir alternatif olarak hizmet etmektedir. Kelime öğretiminde ve öğrencilerin öğrenme kaygılarının giderilmesinde edebi metinlerin kullanılmasıyla ilgili önceki araştırmalarla da desteklenen bu çalışma, seviyeye ve içeriğe uygun hikayeler oluşturarak kullanarak yedinci sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretmek ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hikaye anlatımına dayalı yaklaşımın etkinliğini araştırmayı hedeflemiştir. Daha önce yapılan araştırmalarla desteklenen bu çalışma, çocuk edebiyatının ortaokul öğrencilerine kelime öğretiminde ve okuduğunu anlama becerisinde de kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Çocukların sadece yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda dilsel ve sosyo-duygusal becerilerini anlamlı bir bağlamda geliştirme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, çocuk edebiyatını birçok farklı amaçlı, anlamlı ve yaratıcı görev oluşturmak için bir sıçrama tahtası olarak kullanabilir. Bu görevler arasında çeşitli ikili ya da grup çalışmaları, oyunlar, tartışma, okuma ve kompozisyon gibi işbirlikçi ya da ortak çalışmaya dayalı ve görev temelli öğrenmeye yönelik etkinlikler yer alabilir.
2. Hikayeleştirme ve zihin haritası tekniği tek başına anlamlı bir etki göstermemiş olabilir. Belki de bu tekniklerin birleştirilmesi veya farklı öğretim stratejileriyle entegre edilmesi daha etkili olabilir. Uygulayıcılar, farklı tekniklerin kombinasyonlarını deneyerek öğrencilerin kelime bilgisini artırmak için uygun bir stratejiyi bulabilirler.
3. Deney 2 grubunda zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığı gözlemlenmiştir. Uygulayıcılar, hikayeleştirme tekniği ile zihin haritası tekniğini birleştirerek ders materyallerini zenginleştirebilirler. Bu, öğrencilerin hem metin anlama hem de kavrama becerilerini artırabilir.
4. Öğrenci grupları arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiş olabilir, ancak bireysel farklılıkların etkisi değerlendirilmemiş olabilir. Uygulayıcılar,

öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak bireysel farklılıkları anlamak ve bu doğrultuda öğretim stratejilerini kişiselleştirmek için çaba gösterebilirler.

5. Deney 1 grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Uygulayıcılar, öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlamak ve zayıf alanları belirlemek için bu farklılıkları değerlendirebilirler.
6. Her iki tekniğin de farklı gruplarda benzer etkiler gösterdiği anlaşılmıştır. Uygulayıcılar, ders planlamalarını esnek tutarak öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilirler.
7. Kalıcılık ölçümlerinin genel olarak düşük olması, öğrencilerin uzun vadeli bir dönemde öğrendikleri kelimeleri hatırlamakta zorlandıklarını gösterebilir. Uygulayıcılar, öğrencilerin kelime bilgisini uzun vadeli olarak güçlendirmek için tekrarlamaya dayalı stratejilere odaklanabilirler.
8. Hikayeleştirme tekniği ve zihin haritası tekniğinin kelime bilgisi üzerinde benzer etkileri olduğu görülmüştür. Uygulayıcılar, bu teknikleri ders içi etkinlik planlamalarına entegre etmeyi düşünebilirler. Her iki tekniği de derslerde düzenli olarak kullanmak, öğrenci katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre ihtiyaçlarına uygun bir biçimde bu tekniklerin uygulanması düşünülebilir.
9. Hikayeleştirme tekniği ve zihin haritası tekniği, öğrencilere daha ilgi çekici ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunabilir. Uygulayıcılar, öğrencilerin dikkatini çekecek öğrenme materyalleri oluşturarak bu teknikleri daha etkili bir şekilde kullanabilirler.
10. Öğrenci görüşleri ve geri bildirimleri, öğretim stratejilerinin etkisini değerlendirmede önemli bir kaynaktır. Uygulayıcılar, öğrencilere düzenli olarak geri bildirim sağlamak ve onların öğrenme sürecine dair görüşlerini anlamak için çeşitli geri bildirim yöntemlerini kullanabilirler.

6.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Gelecekteki yapılacak çalışmalarda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin kelime öğretiminde ve okuduğunu anlama becerisinde hikayeleştirme kullanmanın uzun vadeli faydaları, farklı temellere ve sınıflara sahip öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin sözel dil becerileri konusunu ele alması yerinde olabilir. Bu konuyla ilgili gelecekteki araştırmalar, bu tür bir yaklaşımın diğer yabancı dil becerileri üzerindeki etkilerini de incelemekte fayda sağlayabilir (Yue, 2017).
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri, dil becerileri ve motivasyonları gibi faktörlerin, belirli öğretim stratejilerinin etkisini anlamak üzerinde etkili olabilir. Gelecekteki araştırmalar, öğrenci profillerini detaylı bir şekilde analiz ederek öğretim stratejilerinin daha spesifik gruplarda etkili olup olmadığını değerlendirebilir.
3. Bu çalışma yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır, ancak benzer bir çalışma farklı yaş grupları veya sınıf düzeyleri üzerinde tekrarlanarak sonuçların genelleştirilebilirliği artırılabilir.
4. Benzer bir çalışmanın farklı yaş grupları üzerinde yapılması, bu tekniklerin yaşa göre etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir. Örneğin, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri arasındaki farklılıklar araştırılabilir.
5. Sekiz haftalık bir süreçte elde edilen bulgular, tekniklerin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için yeterli olmayabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu stratejilerin öğrenci başarısına uzun vadeli etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir.
6. Sadece okuduğunu anlama becerisi ve kelime bilgisi üzerinde değil, diğer dil becerileri (konuşma, dinleme, yazma) üzerinde de bu tekniklerin etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
7. Araştırma sekiz haftalık bir süreci kapsamaktadır, ancak tekniklerin uzun vadeli etkilerini değerlendiren çalışmalar yapmak, bu stratejilerin öğrenci başarısına kalıcı katkıda bulunup bulunmadığının anlaşılmasına yardımcı olabilir.
8. Farklı türdeki metinler ve konular üzerinde yapılan çalışmalar, tekniklerin genel bir uygulanabilirlik ve etkililik profili hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir.

9. Gelecekteki çalışmalar, öğrenci motivasyonu ve tutumları ile hikayeleştirme ve zihin haritası teknikleri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyebilir.
10. Öğrenci profilleri ve farklı özelliklere sahip öğrenci grupları üzerinde detaylı bir analiz, her stratejinin, yöntem ya da tekniğin belirli öğrenci gruplarına daha etkili olup olmadığını belirlemede yardımcı olabilir.
11. Öğretim stratejilerinin etkisini değerlendirmek için daha uzun bir uygulama süresi ve daha sık tekrarlamalar yapılabilir. Nitekim tekniklerin etkisi zaman içinde ortaya çıkıyor ve daha uzun süreli bir öğrenme süreci gerekiyor olabilir.
12. Belirli bir stratejinin etkisini daha iyi anlamak için, farklı stratejiler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri daha iyi anlamak için daha kapsamlı bir perspektif sağlayabilir.
13. İleriye dönük çalışmalar, farklı öğretim stratejilerinin etkisini değerlendirmek için daha fazla kontrol grubu içerebilir. Örneğin, geleneksel öğretim yöntemlerini içeren bir kontrol grubu eklemek, yeni stratejilerin gerçekten etkili olup olmadığının daha iyi anlaşılmasına sebep olabilir.
14. Belirli konulara odaklanan birimler üzerinde yapılan çalışmaların yanı sıra, gelecekteki araştırmalar farklı konu alanlarında veya dil becerilerinde nasıl etkili olduğunu değerlendirebilir. Bu, öğretim stratejilerinin genel etkililiği hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlayabilir.
15. Örneklem büyüklüğünün artırılması gelecekteki çalışmalar için önerilebilir. Daha geniş bir katılım, elde edilen sonuçların genelleştirilebilirliğini artırabilir.

Bu öneriler, mevcut sonuçlar ışığında gelecekteki çalışmaların daha spesifik ve etkili bir öğretim stratejisi geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu öneriler, mevcut çalışmanın sınırlamalarını aşmak ve gelecekteki araştırmalara daha fazla derinlik kazandırmak için kullanılabilir. Öğrenci başarısını etkileyen farklı faktörleri anlamak ve öğretim stratejilerini optimize etmek adına çeşitli değişkenlerin dikkate alınması da önemlidir. Bu öneriler, yapılan çalışmanın çalışmanın ilk bölümünde belirtilen sınırlamalarını aşmak ve öğrenme stratejileri üzerine daha geniş bir anlayış sağlamak amacı ile kullanılabilir.

6.3. Çalışmanın Yapıldığı Dönemde Yaşanılan Kovid-19 Salgını Dikkate Alınarak Geliştirilen Öneriler

Çalışmanın Kovid-19 salgını döneminde yapılmış olması, önerileri daha etkili ve salgın koşullarına uygun hale getirmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda düşünülmüş öneriler:

1. Çalışmadaki teknikler (hikayeleştirme ve zihin haritası) uzaktan eğitim ortamlarında da etkili bir şekilde kullanılabilir. Eğitimcilerin bu teknikleri sanal sınıf ortamlarına entegre etmeleri için rehber materyaller veya eğitim videoları oluşturulabilir.
2. Tekniklerin dijital araçlarla desteklenmesi, öğrencilere evden erişim sağlama konusunda yardımcı olabilir. Hikayeleştirme için dijital hikaye anlatım araçları ve zihin haritası için çevrimiçi zihin haritası uygulamaları gibi kaynaklar önerilebilir.
3. Uzaktan eğitimde öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlamak önemlidir. Online test ve değerlendirme araçları kullanarak öğrencilerin performansını izlenebilir ve buna uygun geri bildirimlerle desteklenebilir.
4. Salgın döneminde öğrenci motivasyonu ve katılımı önemlidir. Bu bağlamda, hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendiren bir çalışma planlanabilir.
5. Uzaktan eğitimde ebeveynler öğrencilere destek sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveyn ve öğrenci görüşmeleri aracılığıyla, tekniklerin öğrenci ve ebeveyn görüşleri üzerindeki etkileri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
6. Öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital okuryazarlık seviyeleri üzerindeki etkileri değerlendirmek için, bu tekniklerin kullanımının dijital okuryazarlık becerilerini geliştirip geliştirmediğini inceleyen bir çalışma düzenlenebilir.
7. Salgın koşulları farklı öğrenme ortamlarını vurgulamıştır. Bu bağlamda, hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin etkilerini yüz yüze eğitim, karma öğrenme ve tamamen uzaktan eğitim ortamlarında karşılaştıran bir araştırma önerilebilir.

8. Bu öneriler, çalışmanın salgın koşullarında ve uzaktan eğitim bağlamında daha etkili bir şekilde uygulanmasına ve gelecekteki araştırmalara ışık tutmasına yardımcı olabilir.
9. Çalışmanın devamı niteliğinde, uzaktan eğitim koşullarında hikayeleştirme ve zihin haritası tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini daha derinlemesine inceleyen bir araştırma önerilebilir.



7.KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abi-El-Mona, I. & Adb-El-Khalick, F. (2008). The influence of mind mapping on eight graders' science achievement. *School Science and Mathematics*, 108(7), 298-312.
- Ağçam, R. ve Babanoğlu, M. P. (2018). The solo analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14255>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394–401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to Young Learners Through Task-Based Language Teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akhyak, M.A. & Anik I. (2013), Improving the Students' English-Speaking Competence through Storytelling (Study inPangeran Diponegoro Islamic College (STAI) of Nganjuk, East Java, Indonesia, *International Journal of Language and Literature*, Vol. 1 No. 2
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konuda öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1–21. <https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 181-198.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge
- Amalia, A. R. & Devanti, Y.M. (2016), The Use of Questioning Strategy to Improve Students' Reading Comprehension, *Universitas Muhammadiyah Jember*.
- Amer, A. A. (2012). Using Literature in Reading English as a Second / Foreign Language. *Université de Tanta, Tanta: Égypte*. Repéré à: <https://eric.ed.gov/?id=ED528593>
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension
- Anderson, R. C. & Wilson, P.T. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From theory to practice* (pp. 31-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Andrews, D. H., Hull, T. D., & Donahue, J. A. (2009). *Storytelling as an instructional method: Descriptions and research questions*. Oak Ridge Inst for Science and Education Tn.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, Volume XVII, Issue 2, pp. 63–67, Alıntı: <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2015). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(24), 179-191.

- Arya, D.J. & Maul, A. (2012). The role of the scientific discovery narrative in middle school science education: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1022-1032
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, S., & Arslan, M. (2021). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin sonu desteklerinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-10.
- Aydoğan, H. (2016). English vocabulary and grammar difficulties encountered among Turkish students: A case study at a Turkish state university. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 550-562.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Azhimia, Faide. (2023). Animated Stories: It's Effect on Students' Scores in Reading Comprehension. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*. 3. 10.54012/jcell.v3i1.160.
- Badat, T., Usgu, G., Dinler, E., Bayramlar, K. & Yakut, Y. (2020). Çoktan Seçmeli Sınavlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Uygulanması: Madde Analiz Örneği . *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7 (3), 285-295. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfdf/issue/58415/629548>
- Bafile, C. (2003). Shared reading: Listening leads to fluency and understanding. 20.01.2023 tarihinde http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev083.shtml sitesinden alınmıştır.
- Bahrani, T. (2011). Computer assisted language learning – some aspects. *Language in India*, 11(9), 271-278.
- Baker, A. & Greene, E. (1977). *Storytelling: Art and Technique*. R. R. Bowker. New York.
- Balcı, Ö. (2013). Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Banister, F. & Ryan, C. (2001). Developing Science Concepts through Story-Telling, *School science Review*
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Başar, T., & Şahin, L. (2022). Technology integration in teaching English as a foreign language: A content analysis study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(1), 204-222. doi: 10.31681/jetol.972577.
- Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Başutku, S. ve Durmuş, E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretim tekniklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*. 1 (2), 139-162.
- Baysal, H. (2020). Altıncı Sınıf İngilizce Dersinde Kavram Karikatürleri Kullanımının Öğrenci Başarısına, Konuşma Becerisine Ve Motivasyonuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 1-123.
- Birch, B. M. (2009). *English L2 Reading Getting to the Bottom*. New York, NY: Routledge.

- Biswas, A. & Anis, A. R. (2017). Kısa Hikayeler Aracılığıyla Dilbilgisi Öğretimi. *Journal of Science and Technology*, 7(1 & 2): 179-190. Bangladeş.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-492.
- Blondin, C., M. Candelier, P. Edelen Bos, Johnstone, R., Kubanek-German, A. and Taeschner. T. (1998). Foreign languages in primary and pre-school education: Review of recent research within the European Union. London: CiLT.
- Bostancıoğlu, A. (2017). Teknolojinin dil öğretiminde kullanımı: lisans seviyesinde verilen bir bilgisayar destekli dil öğretimi dersinden yapılan çıkarımlar. *Turkish Studies*, (12),6,89-102.
- Bouafia, L. (2021). Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master Académique. L'apport De La Carte Mentale Dans L'apprentissage Du Résumé En Fle Cas Des Étudiants De La 2 Ème Année Lmd Université De M'sila
- Bozdoğan, D. (2012). İngiliz dil eğitimi öğrencilerinin bilgisayar destekli dil öğretimi ile ilgili algıları. *Journal of Education and Future*, 1(2), 63-74.
- Bransford, J. D. & Brown, A. L. (1999). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: National Research Council. Retrieved from www.nap.edu/html/howpeople1/ch4.html
- Breen, M. & C. N. Candlin. (1980) The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, No: 16, 35-48.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565-584.
- Brown, H.D. (2001). Teaching by Principles; an Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. New York: Longman.
- Budd, J. W. (2004). Mind Maps as Classroom Exercises. *Journal of Economic Education*, 35 (1), 35-46.
- Buzan, T. (1991). *The Mind Map Book*. New York. Penguin.
- Buzan, T. (2002). *The Mind Map Book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Penguin Books.
- Buzan, T. (2011) *Une tête bien faite*. Editions Eyrolles.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2019). *Zihin Haritaları*. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Bür B, Aycan A (2013). Birinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilen İngilizcenin İkinci Yabancı Dil Fransızcanın Öğrenim Sürecine Etkisi. 193 - 207.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (24. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT From the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*, No: 57, 105-112.
- Canale, M. & M. Swain. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*.

- Canale, M. & M. Swain. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) Language and Communication London: Longman.
- Canlı Bekar, N. (2019). Exploring The Effects of Digital Storytelling on Young Learners'' Motivation, Vocabulary Learning and Retention in Foreign Language Teaching [Master's thesis]. Cukurova University.
- Caponegro, R.A. (2007). Children and Their Culture. Available online at tlg.ninthwonder.com/v11i2/culture.html
- Cardoso, Gisele Luz, (2012). The Effects of CALL on L2 Vocabulary Acquisition: An Exploratory Study [doutorado tese] / Gisele Luz Carlos; orientadora, Mailce Borges Mota - Florianópolis, SC, 387 p. ; 21cm
- Carrell, P.L. (1987) Content and formal schemata in ESL reading. TESOL Quarterly, 21(3), 461-481.
- Carrell, P. L. (1988a). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp.1-7). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. Instructional Science, 26, 97-112.
- Castells, M. (2000). The Rise of the Network Society (2nd edn). Oxford: Blackwell.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. and Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Issues in Applied Linguistics, 6, 5-35.
- Centeno, M.D., Rugama, M.D., Herrera, L.R., & Reyes, W.G. (2021). Storytelling as a Pedagogical Strategy to Teach English Language Vocabulary to Children. Revista multi-Ensayos.
- Chang, L. (2009). Canlandırma: Çocukların Hikaye Temelli Drama ile İngilizce'yi Öğrenmesi. Doktora Tezi. Warwick Üniversitesi. İngiltere
- Chastain, K. (1976). Developing Second Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Chomsky, N. (1959), "A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour". In Language, 35:26-58.
- Cındıl, T., Özmen H. Ve Ünal S. (2012). "7.sınıf Fen Eğitiminde Tansiyon Kavramının Hikâyeleştirme Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Etkisi" [Bildiri]. X. ULUSAL Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. New directions for adult and continuing education, 2008(119), 61-70.
- Clark, Virginia, P.; Eschholz, Paul; Rosa, Alfred & Simon Beth, Lee (eds.). 2008. Language. Introductory readings. (7th edn.). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Cohen, J. (1988). Statistical power Analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press.
- Cohen, A. D. (1990). Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers. New York: Newbury House.
- Cole, L. ve Morgan, J. B. (1975), Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi (Çeviren: B. H. Vassaf), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

- Cormode G. & Krishnamurthy B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. First Monday 13(6). <http://firstmonday.org/article/view/2125/1972> sayfasından erişilmiştir.
- Cox, S.B. (2015). The effect of dialog in the comprehensible input Spanish classroom. Thesis in Master of Arts, Faculty of the Graduate School, University of Colorado, Colorado.
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., & Crowder, E. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching exceptional children*, 33(5), 46-51.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Cruz, Y., Boughzala, I. & Assar, S. (2014). Technology acceptance and actual use with mobile learning: First stage for studying the influence of learning styles of the behavioural intention. Twenty Second European Conference on Information Systems, Tel Aviv.
- Çalışkan, B. (2006), İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu ile Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çapar, İ. (2015). Okuma Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 285-307.
- Çoban, B., T. (2020). 7. Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çorbacı, E. C. (2023). Çoktan Seçmeli Test Maddeleri İçin Göz İzleme Teknolojisi ile Elde Edilmiş Verilerin Boylamsal Analizi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçen Beş Madde ile Deneysel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Damavandi, M., Z. & Hassaskhah, J. & Zafarghandi, A. (2018). The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners' Writing Ability. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 6. 64. 10.7575/aiac.ijels. v.6n.1p.64.
- David, F. (2007). Teacher’s Questioning Behavior and ESL Classroom Interaction Pattern. *Humanity and Social Sciences Journal* 2. IDOSI Publications. www.readingmatrix.com/articles/s_homoossi/article.pdf sitesinden 02.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Davidson, M. R. (2004). A phenomenological evaluation: using storytelling as a primary teaching method. *Nurse Education in practice*, 4(3), 184-189.
- Deladriere, Jean-Luc et al. (2007) *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. 2 ème édition, Paris: Dunod.
- Delengaigne, X. & Laboulaye, T. (2019), *Apprendre à toute vitesse: Faites plaisir à votre cerveau*, InterEditions
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1–24. 23.11.2023 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- Denning, S. (2001). *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge Era Organisations*. Oxford, Butterworth, Heinemann.

- Dennis, P. R. (2006). The effects of mind mapping on learning and memory. *Educational Psychology Review*, 18(4), 393-423.
- DePotter, & Hernacki (2004), 'Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan', Bandung: Penerbit Kaifa.
- Derrick, J. (2008). Using Comics with ESL/EFL Students. *TESL Journal*, 14(7). <http://iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.html>
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In J. Carson and I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom, second language perspective* (pp.105-130). Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Dewan, A. S. (2005). Teaching English to young learners through story telling. Unpublished MA thesis, Gazi University, Ankara.
- Díaz García, D. A., Giraldo López, N., & Zabala Manrique, M. P. (2022). Les habiletés de compréhension de la lecture développées chez les élèves de quatrième année de l'école oakland lors de la mise en œuvre de stratégies et contes pour enfants en français langue étrangère. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/1663
- Dinçer, Ali. (2014). Antecedents and outcomes of self-determined engagement in Turkish EFL classrooms: A mixed-method approach. 10.13140/RG.2.2.16116.71049.
- Diverse, E. A., & Sundstrom, E. (2014). The Impact of Stories on Learning: The Effect of Anecdotes on Motivation and Learning Success. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 528-537.
- Doğru, E. (2014). Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Doyle, W., & Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: Implications for teacher-education curriculum. *Journal of curriculum studies*, 35(2), 129-137.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Drew, I., Oostdam, R. and Van Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319–341. <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>
- Dudeney, G., Hockly, N., Sharma, P., & Barrett, B. (2008). How to Teach English with Technology Blended Learning. *ELT Journal*, 62(4), 422-424.
- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Pergendira Journal*, 3, 111- 126. 20.01.2023 tarihinde <https://hrcak.srce.hr/file/17682> sitesinden alınmıştır.
- Dukes, C. (2012). Students' perceptions of total physical response storytelling as a stand-alone foreign language learning methodology. Thesis in Master of Education, Utah Valley University, Utah.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S.D. (1982) *Language Two*. Newbury House, Rowley.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig C. D. (2020). *Ethnologue: Languages of the World*. 23rd edn. Dallas: SIL International.
- Eck, J. (2006). An Analysis of The Effectiveness of Storytelling with Adult Learners in Supervisory Management, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree Career and Technical Education.
- Ede, Ç. (2012). Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Education First, English Proficiency Index (2016). 20 Nisan 2023 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/reports/epis/> sitesinden alınmıştır
- Education First, English Proficiency Index (2020). 20 Nisan 2023 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/> sitesinden alınmıştır
- Education First English Proficiency Index. (2021). Turkey. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/> 20 Nisan 2023 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/> sitesinden alınmıştır
- Egan, K., & McEwan, H. (Eds.). (1995). Narrative in teaching, learning, and research. Teachers College Press.
- Ekmekçi, F. Ö. (2005). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 106-115. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/dilbilim_ana.php 19.09.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Ellis, G., and Brewster, J. (1991): The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teacher of English. Hamondswath: Penguin
- Ellis, G., Brewster, J.& Girard, D. (2002). The primary English teacher's guide. Reading and Writing, 110.
- Ellis, R. (1990). Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Elvia, I. (2018). İngilizce Dili Öğreniminde Hikaye Anlatımı Kullanımına Karşı Öğretmenlerin Bakış Açıları. Yüksek Lisans Tezi. Kristen Satya Wacana Üniversitesi. Endonezya.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Erguvan, D. (2014). Instructors 'perceptions towards the use of online instructional tool in an academic English setting in Kuwait. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(1), 115-130.
- Eryılmaz, E. (2019), TPRS (Teaching Proficiency Through Reading And Storytelling) Dil Öğretim Metodunun İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Ergenlerdeki Kaygı Seviyesine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Espmarker, J.&Tedenby, E. (2020). Effective Teaching Methods and Strategies for Incorporating Word Frequency in the EFL Classroom. Degree Project. Malmö University. Sweden.
- Fadel, M. R. (2005). Orta Seviyede Hikaye Anlatımı ve Kelime Edinimi. Yüksek Lisans Tezi. Mentouri Üniversitesi. Cezayir
- Farajolahi, S. & Nimvari, A. A. E. (2014). The relationship between student learning styles and their language learning strategies. Modern Journal of Language Teaching Methods, 4(1), 157-175.
- Fidan, E.K. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Fitzgibbon, H. B., & Wilhelm, K. H. (1998). Storytelling in ESL/EFL classrooms. TESL reporter, 31, 11-11.
- Flynn, P. (2004). Applying standards-based constructivism: A two-step guide for motivating elementary students. Eye On Education.
- Fotheringman, J. (2009). Mind Mapping: A Wonderful Tool for Managing Vocabulary, Organizing Your Writing, and Working with Your Tutor. <http://l2mastery.com/featured-articles/mind-mapping> sitesinden 25.01.2023 tarihinde indirilmiştir.

- Gaab, C. (2011). Multistory construction. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 2-8. 14.11.2023 tarihinde <http://ijflt.com/images/ijflt/IJFLTNovember2011.pdf> sitesinden alınmıştır.
- García-Martínez, M. C., & López-Cózar, M. J. (2007). The use of mind mapping to improve reading comprehension in English as a second language. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 318-334.
- Ghasemi, P. and Hajizadeh, R. (2011). Teaching L2 Reading Comprehension through Short Story. In *International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, 26, 69-73.
- Ghasemi, P. (2011). Teaching the short story to improve L2 reading and writing skills: Approaches and strategies. *International Journal of Arts and Sciences*. 4 (18), 265– 273.
- Ghazal, L. (2007). Learning Vocabulary in EFL Contexts through Vocabulary Learning Strategies. *Novitas-ROYAL*.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37–39.
- Goodnough, Karen & Long, Robin. (2002). Mind Mapping: A Graphic Organizer for the Pedagogical Toolbox. Science Scope.
- Golinkoff, R.A. (1975). A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED127583)
- González, N. I. P. (2010), Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language, Vol. 12, No. 1, 2010. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Pages 95-106
- Gökmen, A., & Öztürk, B. (2022). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Sonu Desteklerinin Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(235), 103-122.
- Gömleksiz, M.N. & Aslan S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin ingilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 64, p. 1-13. DOI: 10.9761/JASSS7374
- Gönültaş, M., & Özer, B. (2013). Zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Grabe, M. (1986). Attentional Processes in Education. In G. D. Phye, & T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning: Understanding, Thinking, and Problem Solving*. Academic Press.
- Grabe, W. (1991) Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2007) *English Next*, The British Council.
- Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38, 246–259.
- Griva, E. (2007). A story-based framework for a primary school classroom. 25.01.2023 tarihinde <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol45/no4/p26.htm> sitesinden alınmıştır.
- Guo, Y. (2008). The role of vocabulary knowledge, syntactic awareness and metacognitive awareness in reading comprehension of adult English language learners. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee, FL.
- Güleç, E. (2012). Using story telling supported by NLP techniques in the teaching of vocabulary to young learners. Unpublished MA thesis, Gazi University, Ankara.

- Güteryüz, H. (2002). Yaratıcı çocuk edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülsoy, H. (2013), Altıncı Sınıflara Oyunlarla Kelime Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Güneş, F. (2004). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: yöntemler, teknikler ve uygulamalar. Dilbilim. 2 (2), 1-15.
- Gürata, A. (2008), İngilizce Öğrenen Türk Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandığı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, G., & Bilecen, N. S. (2021). Sözlü Kültürden Dijital Sözlü Kültüre: Haydi Gel Köyümüze Geri Dönelim, Clubhouse’da Buluşalım. CIM 2021, 449–499.
- Gürleyik, S. (2019). Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hà, T. A., & Bellot, A. R. (2020). Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. English Teaching: Practice & Critique, 19(2), 169–196. doi:10.1108/etpc-11-2018-0096
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). Narrative thinking and storytelling in science education. In Imaginative science education (pp. 83-119). Springer, Cham.
- Haigh, C., & Hardy, P. (2011). Tell me a story—a conceptual exploration of storytelling in healthcare education. Nurse education today, 31(4), 408-411.
- Hall, G. (2015). Literature in language education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hammer. (2002). How to teach vocabulary. England: Series Editor.
- Harabagiu, S.M., Maiorano, S.J., & Pasca, M. (2003). Open-domain textual question answering techniques. Natural Language Engineering, 9, 231- 267.
- Harmer, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. London: Longman
- Harmer, J. (1993). The Practice of English Language Teaching. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0582-04656-4.
- Harmer, J. (1995). Teaching and learning grammar. London: Longman Group UK Limited
- Harmer, J. (2003). Popular culture, methods and context. ELT Journal, Volume 57/3 July 2003.Oxford University Press. 20.12.2023 tarihinde <http://203.72.145.166/elt/files/57-3-8.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Harmer, J. (2007). How to teach English. Pearson Longman, England.
- Harmer, J. & Puchta, H., (2018) Story-based Language Teaching: The Resourceful Teacher Series, Helbling Verlag GmbH.
- Harvey, M. (2014) Reading Comprehension: Strategies for Elementary and Secondary School Students. Retrieved from ws.lynchburg.edu/.../MHarvey644%5B1%5D%20correct (1).pdf
- Hasan, A. H. (2017), Anlama Becerileri Irak Esp Öğrencilerin Okuma Zihin Haritalama Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Hasan, H., & Ismail, I. (2021). Majesty Maspul Journal of English Studies.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4(1), 42-53.

- Hendrickson, J. M. (1992). Storytelling for foreign language learners. (Eric Document Reproduction Service No. ED355842). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED355824>
- Hess, N. (2006). The short story: Integrating language skills through the parallel life approach. Dans A Paran. Literature in language teaching and learning (pp. 27- 43).
- Holden, W. R. (2003). Student attitudes toward graded reading: A preliminary investigation. Bulletin of Hokuriku University, 27, 145-158.
- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: Lessons from a case study of an e Twinning learning event. European Journal of Education, 48 (1), ss. 97-112. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12015> sitesinden 25.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Hornby, A.S. (2000). Oxford advanced learner's dictionary (6th ed.). New York: Oxford University Press.
- Hudson, T. (2007). Teaching second language reading. New York: Oxford University Press.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. Educational Technology & Society, 15(4), 368-379.
- Hussain, N. (2010). Literature in language classroom: An inside view. State University, Journal 1(1): 117-118.
- Hwang, W., Shadiev, R., Hsu, J., Huang, Y., Hsu, G., & Lin, Y. (2016) Effects of Storytelling to Facilitate EFL Speaking Using Web-Based Multimedia System. Computer Assisted Language Learning, 29, 215-241. doi:10.1080/09588221.2014.927367
- Idris, I., Elmukashfi, L.E., Idris, I., & Satti, A. (2021). The effectiveness of using of storytelling technique in improving the English-Speaking Skills of beginner pupils. Sudanese Online Research Journal.
- Irimiea, S. (2016). English as a foreign language. What challenges do teachers of English face? Studia Universitatis Babes-Bolyai, Geographia, 61(1), 145–158.
- Isbell, R. T. (2002). Supporting language learning: Telling and retelling stories, learning language and literacy. Young Children, 57(2), 26-30. 20.11.2023 tarihinde <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc> sitesinden alınmıştır.
- İşık, M. A. (2016). The impact of storytelling on young ages. European Journal of Language and Literature Studies, 2(3), 116-119. 05.04.2023 tarihinde <https://econpapers.repec.org/article/eurejlsjr/87.htm> sitesinden alınmıştır.
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. System, 45(1), 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003>
- İnal, H. (2010), İleri Düzey Öğrencilere Hikaye Temelli Kelime Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnal, H. & Çakır, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 98. 10.1016/j.sbspro.2014.03.467.
- İnam, G. (2009). İlköğretim Okulları 4.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Jacobovits, L.A. (1970). Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass: Kingsbury House.

- Jeni, Y. (2020). The Using of Short Stories to Enhance Students' Reading Comprehension. *Borneo Educational Journal (Borju)*. 2. 83-88. 10.24903/bej. v2i2.632.
- Johns, J. L.; Wilke, K. H. (2018). High-Frequency Words: Some Ways to Teach and Help Students Practice and Learn Them. *Texas Journal of Literacy Education*, v6 n1 p3-13.
- Johnson, S., & Taylor, K. (2006). *The Neuroscience of Adult Learning*. San Francisco, CA: Wiley
- Jones, C. A. (2001). Preparing teachers to use technology. *Principal Leadership*, 1(9), 35-39.
- Jones, R. E. (2012). Creating a storytelling classroom for a storytelling world. *English Teaching Forum*, 50(3), 2-9. 07.06.2023 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997522.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Jurich, S. (2001). ICT and the teaching of foreign languages. http://www.Techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/335.pdf sitesinden 26.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kamboj, Pooja & Singh, Sushil. (2015). Effectiveness of Selected Teaching Strategies in Relation to the Learning Styles of Secondary School Students in India. *Interchange*. 46. 10.1007/s10780-015-9253-7.
- Kara, K. (2018). Possible Effects of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Approach on Very Young Learners' L2 Vocabulary Acquisition [Master's thesis]. Yeditepe University.
- Karabulut, A. (2013). The effects of presenting different types of vocabulary clusters on very young learners' foreign language vocabulary learning, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağlı, Ğ. (2009). The impact of the Task-Based Instruction on the students' vocabulary learning in an English as a foreign language context .Unpublished MA Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Karakoç, D & Köse, G.D. (2017). The Impact of Vocabulary Knowledge on Reading, Writing and Proficiency Scores of EFL Learners, 13(1), 352-378. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140609.pdf>
- Karapınar, M. (2014). Zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 20-32.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin yayıncılık.
- Kaya, B. (2011). The Impact of Authentic Animated Stories on Young Learners' Vocabulary Learning in ELT Classes [Master's thesis]. Uludağ University.
- Kaya, K. (2004). Teaching English through American short stories in anatolian and superior high schools in Turkey. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavior research*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kesgin (2019), Ortaokul Öğrencilerine İngilizce Dersinde Hikâye Temelli ve Oyun Temelli Kelime Öğretiminin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Keshta, A. S. (2013). Using Storytelling in Teaching English in Palestinian Schools: Perceptions and Difficulties. *Education Journal*, 2(2), 16-26. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20130202.11>
- Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2(7), 1248-1257.
- Khan, İ.I. (2023). İkinci Dilde Hikaye Kitapları Okuma Uygulamasının Çocukların Kelime Bilgisini Artırmaya Olan Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4(1), p201.
- Khatip, M. and Nasrollahi, A. (2012). Enhancing Reading Comprehension through Short Stories in Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 240-246.
- Khatib, M., and Rahimi, A. R. (2012): Literature and language Teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(6), 32-38.
- Khatib, M., Shokoufeh, R., and Fathi, J. (2012): The Role of Literature in EFL Classroom from an EIL Perspective. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(2), 12- 21.
- Kılıç, S. (2016), Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating short stories in English language classes. *Research on Youth and Language*. 6 (2), 110-125.
- Kızılarıslan, E. (2022), Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde üniversite öğretim görevlileri ve öğrencilerinin COVID 19 salgın döneminde İngilizce öğretmek için kullanılan çevrimiçi araçlara bakış açıları, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kim, M. (2004). Literature Discussions in Adult L2 Learning Literature Discussions in Adult L2 Learning. *Language and Education*, 18, 145 -167. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>
- King, I. (2001): Beyond Cinderella: Using Stories with Secondary and Adult Learners. *BETA-IATEFL. Language and Linguistic Studies*, 4(2), 94-106.
- Kirsch, C. (2016). Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work? *The Language Learning Journal*, 44, 33-51. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2012.733404>
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37(1-2), 31-62.
- Klimov, B. F. (2012). ICT versus traditional approaches to teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 47, 196-200.
- Kökler, D. (2019). Using Literature Circles in Teaching English to Young Learners. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*. 73. 10.1111/j.1540-4781. 1989.tb05325. x.
- Krashen, S. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. 11.11.2023 tarihinde https://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf sitesinden alınmıştır.

- Kuş, S. (2019), Bazı Temel Kimya Kavramlarının Öğretiminde Resimli Hikayeleştirme Tekniği Kullanılmasının Öğrencilerin Ders Tutumu ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Küçük, S. (2007). Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, 364 s. 17x24, ISBN:978-975-7636-61-8
- Külekçi, G. (2007). Türkiye'deki, İngilizce Dersi Okuma Sınıflarında Peri Masallarının Genç Öğrenirlere İngilizce Dilinin Öğretiminde Kullanımları. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Kütük, R. (2007). The effect of mnemonic vocabulary learning strategy and storytelling on young learners' vocabulary learning and retention. Unpublished MA thesis, Çukurova University, Adana.
- Larson, L.R., & Lovelace, M.D. (2013). Evaluating the Efficacy of Questioning Strategies in Lecture-Based Classroom Environments: Are We Asking the Right Questions? *Journal on excellence in college teaching*, 24, 105-122.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (3. Baskı). New York: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1992) *The Lexical approach* London: Language Teaching Publications. Lord, R. (1993) *Learning Vocabulary*. In IRAL. Vol.12.
- Levy, M. (1997). *CALL: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Ling, C. W. (2004). The Effectiveness of Using Mind Mapping Skills in Enhancing Secondary One and Secondary Four Students' Writing in CMI School. Unpublished Master Thesis, The University of Hong Kong.
- Littlewood, W.T. (1986). Literature in the School Foreign-Language Course. In C. J. Brumfit and R. A. Carter (Eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, C.-C., Wang, P.-C., & Tai, S.-J. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 28(2), 104–122. doi:10.1017/S095834401600001X
- Livo, N. J., & Rietz, S. A. (1987). *Storytelling activities*. Libraries Unlimited Incorporated.
- Loukia, N. (2006). Teaching young learners through stories: The development of a handy parallel syllabus. *The Reading Matrix*, 6(1), 25-40. 04.01.2023 tarihinde <http://www.readingmatrix.com/articles/loukia/article.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Lubis, S. (2016). Teaching Technique for Developing Reading Comprehension, *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4)*. Sumatra Utara. 4 (9) 978-602
- Lucarevski, C. R. (2016). The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24-44. 05.04.2023 tarihinde <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/15309> sitesinden alınmıştır.
- Lugoloobi-Nalunga, M. (2017). Teaching English grammar: A study of approaches to formal grammar instruction in the subject English in Swedish upper secondary school (Dissertation). Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-65459>

- Lujan-Ramon, S. (2015). La competencia literaria en la ensefianza de espaol LE/L2. Revista Internacional de Humanidades. Volume 4. 1-13.
- Ma, X. (2008). The Skills of Teacher's Questioning in English Classes. International Education Studies, 1 (4), 92–100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065462.pdf>
- Maas, J. & Burgess-Wilkerson, B. 2012. "The Development of a Student Concept Mapping Guide for Business Communications", The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, vol. 6, no. 5, pp. 215-226.
- Madalińska-Michalak, J. and Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. European Journal of Teacher Education, 41(5), 688–706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1531125>
- Mahmmoud, A. S 2008, 'The Impact of Mapping and Word Pictures Techniques on Iraqi ESP College Students' Achievement in Reading Comprehension'. PhD Thesis, University of Baghdad/Ibn Rushd, College of Education.
- Maibodi, A. H. (2008). Learning English through Short Stories. Iranian Journal of Language Studies (IJLS), 2(1), 41-72.
- Malekzadeh, B., & Bayat, A. (2015). The Effect of Mind Mapping Strategy on Comprehending Implicit Information in EFL Reading Texts.
- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin Haritası Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi. HAYEF Journal of Education, 14(2), 79-92.
- Marzuki, M., Prayogo, J. A., & Wahyudi, A. (2016). Improving the EFL learners' speaking ability through interactive storytelling. Dinamika Ilmu, 16(1), 15-34. 20.01.2023 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121841.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Mattheoudakis, M., Dvorakova, K. & Lang, K. (2007), Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries, Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials Book, Page Numbers: 59-76
- Maviş, S., İ., Tunçer, A. & Balo, S. (2020). 586 Türkçe Sözcüğün İmgelenebilirlik, Tanıdıklık ve Öznel Edinim Yaşı Norm Değerleri. Dil Konuşma Ve Yutma Araştırmaları Dergisi, 3(3), 301-334.
- McGriff, S. (2007). Instructional systems program. Pennsylvania State University, 62(2), 8-25.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. Journal of Computing in Higher Education, 19(1), 65-79.
- McLeod, S. A. (2018). Jean piaget's theory of cognitive development. Simply Psychology. www.simplypsychology.org/piaget.html
- McRae, J. (1991). Literature with a Small „l“. Basingstoke: Macmillan.
- Meara, P. (1980), Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning, Language teaching and linguistics, Volume 13.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu. Ankara.
- MEB (2013a). Güncellenen Öğretim Programları ve Kurul Kararlarına Dair Kanun. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013b). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (2018), Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Mei, J., Guo, Y., & Li, X. (2017). Adaptive learning mode of a multimedia-based “English literature” learning system. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), 71-83.
- Mello, R. (2001). Building bridges: How storytelling influences teacher and student relationships. In *Proceedings, storytelling in the Americas conference*. St. Catherine, ON: Brooks University Press.
- Mendi, H., B. (2009), The Relationship Between Reading Strategies, Motivation and Reading Test Performance in Foreign Language Learning, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Miller-Day, M., Hecht, M. L., Krieger, J. L., Pettigrew, J., Shin, Y., & Graham, J. (2015). Teacher narratives and student engagement: Testing narrative engagement theory in drug prevention education. *Journal of language and social psychology*, 34(6), 604-620.
- Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 151- 172.
- Minocha, S. (2009). An empirically grounded study on the effective use of social software in education. *Education and Training*, 51(5–6), 381–394.
- Mogea, T. (2019), The Effectiveness of Question and Answer Technique in Teaching Reading Comprehension at SMP Negeri 3 Ratahan, *Journal of Educational Method and Technology* Vol. 2 No. 2, Universitas Negeri Manado, Indonesia.
- Mokhtar, N. (2011). The Effectiveness of Storytelling in Enhancing Communicative Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 18. 163-169. 10.1016/j.sbspro.2011.05.024.
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students’ awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Morgan, A. (2011). Language, literacy, literature: Using storytelling in the languages classroom. *Babel*, 46(2-3), 20-29. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ975080>
- Mott, B. W., Callaway, C. B., Zettlemoyer, L. S., Lee, S. Y., & Lester, J. C. (1999, November). Towards narrative-centered learning environments. In *Proceedings of the 1999 AAAI fall symposium on narrative intelligence* (pp. 78-82).
- Mumcu, F. (2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu alanında güncel eğilimler: TPİB Modeli. Akkoyunlu, B., İşman, A., ve Odabaşı, H.F. (Eds.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2018 içinde* 83- 100. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. and Herman, P. A. (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf
- Nation, I. S.P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13
- National Council of Teachers of English: Position Statement from the Committee on Storytelling. (1992). *Teaching Storytelling*.
- Nazara, P. (2019). Learning Vocabularies Using Short Stories at Primary School: Students’ Perception, *Journal of English Teaching*, Volume 5 (3), Indonesia- 20.10.2022 tarihinde erişilmiştir. <http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i3.1308>

- Nilforoushan, S. (2012). The Effect of Teaching Vocabulary through Semantic Mapping on EFL Learners' of the Affective Dimensions of Deep Vocabulary Knowledge. *Canadian Center of Science and Education* , 5(10), 164-172. doi:10.5539/elt.v5n10p164. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n10p164>.
- Nunan, D. (2003) *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88
- Octaviana, Dwi. (2017). Teaching English to Young Learners. *English Education: Journal of English Teaching and Research*. 2. 124. 10.29407/jetar. v2i2.808.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Mazanares, G., Russo, R. & Kupper, L. (1985). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 285–296.
- O'Reilly, T. (2005). What Is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. sayfasından 25.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Harper Collins.
- Öksüzer, K. (2021), *Drama Aktivitelerinin Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Tutum, Güdülenme ve Kaygıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- ÖSYM (2021). 19.12.2023 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/> sitesinden alınmıştır.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, (379-380), 18-30.
- Özdemir, C. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hikâye Örgüsü Yöntemi: B1 Seviyesi Örneği. *SDU University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods*, 58(1), 62-74. doi:10.47344/sdu bulletin. v58i1.734
- Özdemir, O. (2012). *The Effects of Story Telling and Role Playing on Young Learners' Vocabulary Learning and Retention* [Master's thesis]. Konya University.
- Özer, Ö. (2004), *Çocuklara Hikaye Anlatımı Yoluyla İngilizce Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenmiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Pardede, P. (2011): Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27.
- Parkin, M. (1998). *Tales for Trainers*, Kogan Page, London.
- Pazhakh, A. ve Soltani, R. (2010). The effect of extensive reading on vocabulary development in Efl learners in Dehdasht language institute. *Practice and Theory in Systems of Education*. 5(4), 387-398.
- Peachey, N. (2009). Web 2.0 tools for teachers. <https://tr.scribd.com/doc/19576895/ Web-2-0-Tools-for-Teachers> sayfasından erişilmiştir.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141. 14.10.2023 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/20200308> sitesinden alınmıştır.

- Pektaş, H. S. (2014), Okul Öncesi Çocuklara İngilizce Öğretmek İçin Hikaye-Tabanlı Drama ve İlgili Yaratıcı Aktivitelerin Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Petrimoulx, J. (1988). Sustained silent reading in an ESL class: A study. Chicago, IL: TESOL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED301068).
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 649-702.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poole, A. (2005). Gender differences in reading strategy use among ESL college students. *Journal of College Reading and Learning*, 36(1), 7-20.
- Pourkalhor, O. ve Kohan, N. (2013). Teaching reading comprehension through short stories in advance classes. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2 (2), 52-60.
- Pransiska, T. E. (2018). The Use of Short Story as Materials in Reading Comprehension in Mts Yapı Pakem Sleman Yogyakarta Grade IX, Thesis, Indonesia
- Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf sitesinden 25.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Prewett, R. (1996). Our View of Children. Available online at www.fix.net/~rprewett/view.html.
- Prisilya, A. (2014). Teaching Reading. EFL Methodology, An Essay of a Reading Report. Indonesia University of Education.
- Pritchard, R. (1988); Pritchard, R. (1990). The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED298430).
- Puren, C. (2004). L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues- Cultures ou Comment Faire L'unité Des « Unites Didactiques », Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Ramírez, R. C. (2021). Le rôle des histoires dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le cas de l'évangélisation au Mexique, une expérience qui interroge la perspective actionnelle. *Linguistique*. Université de Strasbourg, 2021. Français.
- Ray, B., & Seely, C. (2015). Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school (7th ed.). Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Richard, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, G. 1983. An introductory overview of methods and methodology. In Richardson, G (ed). *Teaching Modern Languages*, Beckenham, Kent: Croom Helm. 19-37.
- Riren. (2008). Improving Students' Skill to Master English Vocabulary of SMPN 30 Makassar at First Year Student Class- B Using Picture. Thesis. Faculty of Teacher Training and Education – YPUP Makassar. Unpublished.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills* (2. Baskı). The University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.

- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World*, 9(Winter/Spring), 7-9. 25.04.2023 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED405589> sitesinden alınmıştır.
- Sadeghi, K. & Farzizadeh, B. (2012). The Relationship between Multiple Intelligences and Writing Ability of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5. 10.5539/elt.v5n11p136.
- Sánchez, L. S. (2014). Developing linguistic skills through storytelling in the EFL classroom (Unpublished final degree project). The University of Malaga, Spain.
- Savaşçı, M. (2019). Bridging the Gap: Comparing the Relative Effects of Sustained Silent Reading (SSR), Assisted Repeated Reading (ARR), and Traditional Reading (TR) on EFL Learners' Reading Comprehension and Silent Reading Rate, Vocabulary Knowledge, Motivation for Reading, and Attitudes toward Reading, Doctorate Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Schank, R. C., Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, II. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies. Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Schwartz, M., & Abbott, A. (2007). Storytelling: A clinical application for undergraduate nursing students. *Nurse Education in practice*, 7(3), 181-186.
- Scimeca, S. (2010). Introduction: eTwinning 2.0 – Setting the scene. In C. Crawley, P. Gerhard, A. Gilleran, & A. Joyce (Eds.), *eTwinning 2.0 Building the community for schools in Europe*. European Schoolnet.
- Scott W. and Ytreberg I. H. (1991). *Teaching English to Children*. Londra: Longman.
- Sevinç, K.Ü. (2006). İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, Vol:8 No:2, 23-74.
- Schulz, R.A. (1984). Language acquisition and syllabus design: The need for a broad perspective. *ADFL Bulletin*, 15 iii (1984), p. 1-7, <http://www.adfl.org/bulletin/V15N3/OLD/153001.HTM> sitesinden 20.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Shaha, S. (2014). Addressing the unaddressed: considering specific teaching context in exploiting short stories to teach language to EFL learners: An M.A. Dissertation (Master's thesis). *Language in India*, 14(2): 503,528-545.
- Shyamlee, S. D., & Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *International Conference on Language, Media and Culture*, 33, 150-156.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.
- Simon, E., & Taverniers, M. (2011). Advanced EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Comparison between Grammar, Pronunciation, and Vocabulary. *English Studies*, 92, 896-922. <http://dx.doi.org/10.1080/0013838X.2011.604578>
- Siyanova-Chanturia, A. & Webb, S. (2016). Teaching Vocabulary in the EFL Context. 10.1007/978-3-319-38834-2_16.

- Solak, Ö. (2006). A classroom experiment on story-based teaching with young learners with a focus on vocabulary retention and students' reflections. Unpublished MA thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Solomon, G. & Schrum, L. (2007). Web 2.0 new tools, new schools. USA: Eugene, International Society for Technology in Education.
- Sparks, R. L. and Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076>.
- Sparks, T. (2002). Surgical Injury and Narrative Cure in Wilkie Collins's *Poor Miss Finch* and *Heart and Science*. *Journal of Narrative Theory*, 32(1), 1-31.
- Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological science*, 20(8), 989-999.
- Stern, H. H. (1987). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Sujariati, B., Rahman, Q. & Mahmud, M. (2016). English Teacher's Questioning Strategies in EFL Classroom at SMANI Bonto Marannu. *ELT Worldwide* 3(1). <https://ojs.unm.ac.id/ELT/article/viewFile/1884/871>
- Şahin, C. (2016). Hikayelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar Düzeylerinde Kelime Dağılımı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- Şahin, E. Y (2013). 'The Effect of Concept Maps on Reading Comprehension Skills of Elementary School Students Working Outdoors', *World Applied Sciences Journal*, August 2013, vol. 24, no. 5, pp.588-593, ISSN 1818-4952.
- Şahin, L. (2022), Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenimine ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). Foreign language education during COVID-19 pandemic: An evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Milli Eğitim*, 49(1), 1079-1090. DOI: 10.37669/milliegitim.788274
- Şerabatır, S. (2008), İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Şimşir, N., Karahan, E. ve Anagün, Ş. S. (2019). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1266-1287. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m
- Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tarakçıoğlu, A. Ö. ve Tunçarslan, H. K. (2014). The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4 -year): A Suggested Common Syllabus. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 10 (2), 67-84.
- Tasneen, W. (2010). Literary texts in the language classroom: A study of teachers' and students' views at international schools in Bangkok. Guest Editors: Wen-chi Vivian Wu and Yu-chuan Joni Chao, 173.

- Taşçı, S. (2019), İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisinde İngilizce Sözcük Ve Yapı Bilgisinin Rolü,Doktora Tezi,Anadolu Üniversitesi,Eskişehir.
- Tekin, H. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (25. bs.). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tepav (2011)
https://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sitesinden 19.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. England: Pearson Education Limited Longman.
- Tileston, D. W. (2014). Mind mapping: A tool for improving students' reading comprehension. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48(3), 224-232.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. Computers & Education, 47, 17–28. 04.02.2023 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/2cf0/d8a0fab2462f60e465a3da4917e9aead1ec6.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Tunçarslan, H. K. (2013), 3–4 Yaşında Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki Çocuklara İngilizce Öğretiminde Kısa Hikâyeler Kullanımının Etkisi:Önerilen Genel Bir İzlen ,Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi.Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2018). 100 Günlük İcraat Programı.
https://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/100_GUNLUK_ICRAAT_PROGRAMI.pdf sitesinden 19.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Urguait, A. H: & Weir, C. J. (1998). Reading in a second language: Process, product and practice. New York: Longman.
- Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(-ERTE Özel Sayısı), 1-22. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373851>
- Ünver, E. (2015). 5. sınıf öğrencilerin sindirim sistemindeki kavramları öğrenmede hikâyelendirme tekniğinin etkisi.: Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi,İzmir.
- Van, T. T. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. English Teaching Forum, 3, 2-9.
- Vardar B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction, grades K-3. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vernon, S. A. (2008). Learn How to Make Teaching ESL to Preschool Children Magic and Fun. Teaching English Games. France: Les Anemos.
- Violetta-Irene, K. (2015): The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. International Journal of Information and Education Technology, 5(1), 74-79.
- Virginia, A. (1983). Techniques in Teaching Vocabulary. Oxford University Press
- Vord, R. V. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. Internet and Higher Education, 13, 170-175.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Readings on the development of children, 23(3), 34-41.

- Wajnryb, R. (1986). Story-telling and language learning. *Babel*, 21(2), 17–24. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.870100082>
- Walker, A., & White, G. (2017). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory and practice*. (Tenth Edition). The UK: OUP Oxford.
- Wallace, C. (2000). Storytelling: Reclaiming an age-old wisdom for the composition classroom. *Teaching English in the Two Year College*, 27(4), 434.
- Watson, B. J. (2009). A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 21- 24. 25.09.2023 tarihinde <http://ijflt.com/images/ijflt/IJFLTSummer-09.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Whitehead, D. (1994). Teaching literacy and learning strategies through a modified guided silent reading procedure. *Journal of Reading*, 38 (1), 24-30.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, J. A. (1997). A program to develop the listening and speaking skills of children in a first-grade classroom. (Eric Document Reproduction Service No. ED415566). 04.02.2023 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415566.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon – the nature and roles of specialist knowledge in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 234-249.
- Wu, K. (1993). Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited. *RELC Journal*. <http://re.sagepub.com/content/24/2/49> sitesinden 02.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Xia, J. (2010). *Communicative Language Teaching in Vocabulary Teaching and Learning in a Swedish Comprehensive Class*. D-essay in English Didactics. Kristianstad Üniversitesi. İsveç.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161–175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yang, J. (2011). *İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretilen Sınıflarda Öğretim Yöntemi Olarak Hikaye Anlatımı*. Yüksek Lisans Tezi. Kristianstad Üniversitesi. İsveç.
- Yardım, S. (2011). *The Effect of Computer Assisted and Teacher-led Storytelling on Vocabulary Learning of 5th Grade Students* [Master's thesis]. Gazi University.
- Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, R.&Torun,F.(2014). İngilizce Dilini Erken Yaşta Öğrenenler ile Canlandırılmış Hikayelerin Değerinin Keşfedilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, sayı 13
- Yıldız,S.(2020),*Eğitim Psikolojisi*,Vizetek Yayınları
- Yılmaz, R. B. (2010). *An investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: A case study*. Unpublished MA thesis, Gaziantep University, Gaziantep.

- Yılmaz,Ş. (2015), "Ortaokul Seviyesinde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kısa Hikayeler Eşliğinde Hazırlanan Derslere Karşı Tutumlarını Araştıran Bir Vaka Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Young, D. J. (1993). Processing strategies of foreign language readers: Authentic and Edited Input. *Foreign Language Annals*, 26(4), 451-468.
- Young, D. J. & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.
- Yumuşak, A. ve Aycan, Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları; demirci (Manisa)'de bir örnek. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 197-204.
- Zahro, F. (2015). A Study on the Use of Think-Pair-Share in Teaching Reading Comprehension of Narrative Text for the Eighth Grade at SMP Al- Yasini, Thesis, Ngabar-Kraton-Pasuruan
- Zhao, Y. (2003). The Use of a Constructivist Teaching Model in the Environmental Science of Beijing Normal University. 1-40. <http://course.bnu.edu.cn/course/bnucourse/geography/course/Englisheducation.pdf> sitesinden 11.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 558-575.
- Zihin Haritası Örneği. (2020). <https://www.kisiselgelisim.com/ingilizce-ogrenmede-beyin-haritasi-zihin-haritasi-uygulamasi-yaygin-duzensiz-fiillerin-bazi-kaliplari/> [22 Aralık 2023].
- Zimmerman, B. J. "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.1990.

8.EKLER

Ek- 1

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Onayı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-36300977
Konu : Araştırma İzni Talebi
(Burcu İlhan İRGE)

05.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 18.10.2021 tarih ve 2100124218 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 04.11.2021 tarih ve 36220513 sayılı onayı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu İlhan İRGE'nin "**Hikayeleştirme Tekniğinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama, Kelime Bilgisi, Dil Bilgisi, Derse Katılım ve İngilizce Ders Tutumuna Etkisi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, İlimiz [] Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı [] ve [] 7. Sınıf öğrencileri ile (deney ve plasebe grubu [] kontrol grubu S []) uygulama yapma talebine ilişkin ilgi (c) onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

İzin onayı verilen araştırmanın uygulanmasında imzalanan ve mühürlenene ekteki veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırmacıların tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarının çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumumuza gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İbrahim KUNUK
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

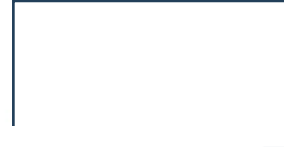
Ek:

- 1-Onay (1 adet)
2-Veri Toplama Araçları (9 sayfa)

Dağıtım:

-Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynı



JZKOK - Memur

Ken A

Ek-2

Etik Kurul Onayı



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Burcu İLHAN İRGE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim programları ve Eğitim ABD

Sayın Burcu İLHAN İRGE,

“Hikayeleştirme Tekniğinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama, Kelime Bilgisi, Dilbilgisi, Derse Katılım ve İngilizce Ders Tutumuna Etkisi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/387) kurulumuzun 04.10.2021 tarihli ve 2021/10 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.



Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)



Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)



Prof. Dr. Altay EREN (Üye)



Prof. Dr. H. Birol YALCIN (Üye)



Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)



Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek-3

Ölçek Kullanım İzinleri Ekran Görüntüleri

7.sınıf İngilizce Kelime Başarı Testi izin isteği  Gelen Kutusu 

 **Burcu İlhan** 13:31
Alıcılar: ✓  

Merhaba Seda Hocam,
Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans yapan bir İngilizce Öğretmeniyim.Tezimde sizin 7.sınıf İngilizce Kelime Başarı Testinizden faydalanmak istiyorum. Paylaşabilirseniz çok memnun olacağım.İyi çalışmalar...

Burcu İLHAN İRGE

 **Seda Şerabatır** 15:28
Alıcılar: ben ✓  

Merhaba Burcu Hocam,tabiki kullanabilirsiniz testi de gerekiyorsa ölçeği de kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Seda Şerabatır

Anketi izin ve paylaşım isteği  

Gelen Kutusu

 **Burcu İlhan** 20:13
Alıcılar: ✓  

Sayın Cem Hocam,
Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans yapan bir İngilizce Öğretmeniyim.Tezimde sizin Okuduğunu Anlama ve Kelime Başarı Testiniz ile Tutum ölçeğinizden faydalanmak istiyorum. Paylaşabilirseniz ve izin vererseniz çok memnun olacağım.İyi çalışmalar...

Burcu İLHAN İRGE



Yanıtla

Yönlendir

 **cem sahin** 20:22
Alıcılar: ben ✓  

Merhaba hocam, kullanabilirsiniz tabiki. Siz ulaşabildiniz mi ölçeklere tezin arkasında ekler kısmında olması gerekiyor. Kolay gelsin.

Ek-4 Başarı Testleri

7.Sınıf Kelime Bilgisi Başarı Testi

VOCABULARY TEST FOR 7th GRADES

Choose the correct answer. (Doğru seçeneği işaretleyin)

1. Our school _____ at 7:30 a.m.
and it finishes at 12:30 p.m.
a) walks b) begins
c) studies d) gets
2. A: What is the _____ like today?
B: It's sunny.
a) rainy b) windy
c) weather d) warm
3. A: The teacher is _____ with you.
B: Why?
A: Because you were late.
a) angry b) happy
c) hungry d) thirsty
4. The buildings were small sixty years _____.
a) last b) past
c) ago d) yesterday
5. Rifat Ilgaz was a _____.
a) singer b) president
c) footballer d) writer
6. We were in England last month
and we _____ Buckingham Palace.
a) had b) visited
c) ate d) told
7. I have my _____ at 8 o'clock every morning.
a) lunch b) dinner
c) school d) breakfast
8. My best friend _____ the guitar every weekend.
a) goes b) walks
c) plays d) swims
9. My father _____ in an office.
a) works b) studies
c) goes d) comes
10. Antalya is _____ than Ağrı.
a) colder b) hotter
c) thinner d) fatter

11. Planes are _____ than cars.
a) older b) younger
c) faster d) slower
12. My brother can _____ a cake by himself.
a) study b) play
c) clean d) make
13. I can _____ my room by myself.
a) have b) see
c) help d) tidy
14. A: What is the matter with you?
B: I have a _____.
a) cold b) watch
c) bike d) doctor
15. My car is very dirty. I have to _____ it.
a) go b) buy
c) wash d) cut
16. There isn't any food in the fridge.
We can go _____.
a) shopping b) library
c) bank d) theatre
17. Look at the dark _____. It's going to rain.
a) trees b) clouds
c) birds d) garden
18. A: Did you _____ the film yesterday night?
B: No I didn't.
a) eat b) drink
c) stay d) watch
19. Father: It is very sunny. Why don't we have a picnic?
Children: That's a good _____.
a) song b) skirt
c) idea d) friend
20. A: _____ did you go last summer?
B: We went to Izmir and Antalya.
a) Where b) What
c) When d) Which

Find the odd words in the groups (21-22-23-24).

(21. 22. 23.24. sorularda her 3 kelime bir grup oluşturuyor ve bir tanesi bu grubun dışında. Farklı olanı bulun).

21. a) stomachache b) flu c) temperature d) dentist
22. a) cheap b) foot c) face d) eye
23. a) butter b) cheese c) orange d) sugar
24. a) brown b) dark c) black d) green

Read the text and find the missing words.

(Parçayı okuyun ve boşluklara gelecek kelimeleri şıklardan seçin)

Hello! I'm Jane. I'm 15 years old. I ⁽²⁵⁾ _____ Maths and English lessons. I have a lot of ⁽²⁶⁾ _____ at school. We have a team. Yesterday, we had a volleyball match. Our team ⁽²⁷⁾ _____ the match, because we were very tired. We will ⁽²⁸⁾ _____ the match next time.

25. a) clean b) do c) send d) like
26. a) uncles b) friends c) aunts d) fathers
27. a) put b) heard c) lost d) flew
28. a) win b) run c) ride d) find

5.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Testi

Name:

Surname:

Class:

A) Circle the Turkish equivalents of the underlined words in the text. (Aşağıdaki verilen metin içerisindeki alt çizili sözcüklerin Türkçe karşılıklarını veren seçenekleri işaretleyiniz.)

A.1) 1 ve 6. Sorular arası aşağıdaki metinde bulunan alt çizili kelimelere göre yapılacaktır.

Donna: Mom! Dad! You know it's my birthday next Sunday. Can I have a clown (1) at my party?

Dad: I'm afraid you can't. But we can organize (2) fun and enjoyable games.

Donna: OK.

Donna: Can you help me with planning the party?

Mom: Of course.

Dad: Well, what do you need for the party?

Donna: I need a big cake (3) a chocolate cake. And I need lots of drinks.

Dad: OK.

Mom: Do you need any music CDs?

Donna: No. But I need candles, balloons and party hats (4).

Dad: Hmmm... I must go shopping (5) on Saturday.

Donna: Great! Thanks, dad.

Mom: And we must decorate (6) the party room, organize the music and the games, Donna.

Donna: You are great. Thank you very much.

Mom and Dad: You're welcome.

- | | | | | |
|----|-------------------|-----------------|------------|---------------------|
| 1) | A) hediye | B) misafir | C) palyaço | D) arkadaş |
| 2) | A) oynamak | B) düzenlemek | C) yemek | D) bilmek |
| 3) | A) mum | B) hediye | C) palyaço | D) pasta |
| 4) | A) pasta | B) şapka | C) mum | D) hediye |
| 5) | A) hediye | B) alışveriş | C) şapka | D) palyaço |
| 6) | A) organize etmek | B) dekore etmek | C) bilmek | D) alışveriş yapmak |

A.2) 7 ve 14. Sorular arası aşağıdaki metinde bulunan altı çizili kelimelere göre yapılacaktır.

Hello!

I'm Mark and this is my family, my mom, my dad, my brothers, my sister and me. We like doing different sports activities. My dad loves hiking (7), but my mom doesn't. She loves ice-skating (8). Jenny loves riding a bike (9), but Steve doesn't. His favourite (10) activity is playing football. Anne likes playing basketball (11). I like all sports activities (12), but my favourite activity is roller-skating (13). I think roller-skating is fun (14) and exciting.

- | | | | | |
|-----|---------------------|------------------|---------------------|----------------|
| 7) | A) buz pateni | B) basketbol | C) yürüyüş | D) tırmanış |
| 8) | A) buz pateni | B) basketbol | C) yürüyüş | D) tırmanış |
| 9) | A) araba sürmek | B) ata binmek | C) bisiklete binmek | D) yürüyüş |
| 10) | A) en sevdiği | B) nefret ettiği | C) sıkıldığı | D) ilgilendiği |
| 11) | A) basketbol | B) voleybol | C) futbol | D) paten |
| 12) | A) hobi | B) sağlık | C) etkinlik | D) sporcu |
| 13) | A) tekerlekli paten | B) yürüyüş | C) yürüyüş | D) tırmanış |
| 14) | A) heyecanlı | B) farklı | C) eğlenceli | D) güzel |

B) Circle the correct answers according to the given texts. (Aşağıdaki soruları verilen metinlere göre cevaplayınız)

B.1) 15 ve 16. Soruları aşağıdaki metine göre cevaplanacaktır.

Donna is very happy today, because her sister Nancy has a birthday party tomorrow. Donna wants to give a surprise party for Nancy. Donna and her parents must organize the party. They can organize the party at their home. Donna needs party hats, candles, balloons, birthday cake and a present for Nancy. Her father must go shopping. Her father must buy candles, balloons and party hats. Her mother must make a chocolate cake. Donna must buy a doll for her sister. Nancy likes dolls very much.

15) Where is the party?

- A) at Donna' home B) at a cafe C) at Nancy's school D) at the park

16) What will her mother do for the party?

- A) party hats B) a cake C) candles D) a doll

B.2) 17 ve 21. Sorular arasındaki metne göre cevaplanacaktır.

Hello! My name's Anne. I'm eleven years old. I can play tennis and basketball. I play tennis every Sunday. I have got a brother and a sister, Terry and Mary. Terry can play soccer and run fast, his favourite activity is playing soccer with his friends. He plays football every weekend. Mary's favourite activity is cycling. She can ride a bicycle and climb. She rides bike at the city park. We like doing sport.

17) How old is Anne?

- A) 10 B) 11 C) 12 D) 13

18) Who likes playing soccer?

- A) Terry B) Anne C) Mary D) Sally

19) How often Does Anne play tennis?

- A) once a year B) every Sunday C) everyday D) two times a week

20) What is Mary's favourite activity?

- A) tennis B) soccer C) cycling D) running

21) Where does Mary ride a bike?

- A) at school B) at the street C) at the garden D) at the city park

B.3) 22 ve 25. Sorular arasındaki metne göre cevaplanacaktır.

I'm Mark and this is my family, my mom, my dad, my brother, my sister and me. We like doing different sports activities. My dad loves hiking, but my mom doesn't. She loves ice-skating. My sister, Jenny loves riding a bike, but Steve doesn't. Steve is my brother. His favourite activity is playing football. I like all sports activities, but my favourite activity is roller-skating. I think roller-skating is fun and exciting.

22) How many people are there in Mark's family?

- A) 4 B) 5 C) 6 D) 7

23) What is Mark's brother name?

- A) Jenny B) Mum C) Steve D) Dad

24) What does Steve like?

- A) hiking B) riding a bike C) ice-skating D) playing football

25) Who likes hiking?

- A) Jenny B) Steve C) Mark's mother D) Mark's father

Ek-5 : Etkinlik Planı Örnekleri

..... ORTAOKULU

İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI-5. HAFTA

GRADE	7 th Grades	TIME/DURATION	40+40 / 40+40 min. (4 les.)
DAY/DATE	12 th /15 th of November		
UNIT	3		
TOPIC	BIOGRAPHIES		
LANGUAGE SKILLS AND LEARNING OUTCOMES	Spoken Production E7.3.SP1. Students will be able to describe past events and experiences. Reading E7.3.R1. Students will be able to spot specific information about names and dates in past events in written texts.		
FUNCTIONS & USEFUL LANGUAGE:	Telling the time, days and dates S/he was born in London in 1970. S/he grew up in London and s/ he stayed there until 1988. alone award, -s brilliant die get engaged/married graduate grow up move own prize, -s raise children/kids		
Suggested Contexts, Tasks	Contexts Biographical Texts Blogs Posters Stories Videos	Tasks/Activities Games Guessing Information Transfer Matching Questions and Answers True/False/No information	
ASSIGNMENT & EVALUATION	Assignments • Students keep expanding their dictionary by adding new vocabulary.		

UYGUNDUR

Ek-6

Etkinlik Örnekleri

A. (Biyografiler Ünitesi Deney-1 grubu için oluşturulan kelime hikayesi)

Brillant Mind

Last week, Tom 'sfriends decided to go camping for the weekend.Tom did not want to go,but he accepted their offer.They arrived the camping site **till** the afternoon,and they wanted to **make** a campfire, so they needed some wood.Tom accepted this duty of finding wood because he was so **brave**.He walked into the forest and he was **alone** there.He **carried on** walking and he found enough wood.However, he walked a few miles away from his friends,and he **lost** the way to the camping site.He looked around but there was noone , so he **continued** walking. While he was walking ,he saw a wooden house.He reached the house and knocked the door.An old man opened the door,he asked to Tom : "Who are you?".Tom explained the situation.Tom was a bit tired,hungry and cold,so the old man took him in.The man listened to Tom's story, and said : " You seem hungry.I will prepare some food for you."He went to the kitchen,and Tom looked around in the house,and he saw **various** books.A thick book attracted Tom's attention.This book was full of **biographies** of successful people.He started reading an **episode** from the book.It was about a blind person called Jeremy.This blind person had a **difficult** life.He grew up in **poverty**.His parents died in an accident,and his uncle **raised** him and wanted him to have a good education, but he was poor,too.Jeremy's teacher was so good ,and he helped him.His teacher discovered Jeremy's **brillant mind**, so he believed and supported Jeremy. A few years **later**, Jeremy became an **inventor** .He **invented** a walking stick for blind people.Thanks to this walking stick, they walked safe in the streets...

While Tom was reading, the man came back and brought some food for Tom.The man saw the book and smiled because Tom chose the book that this man wrote.They talked about the book ,and then the man took Tom to the camping site safe and sound .At the beginning, Tom was unwilling to come,but he had an interesting **experience** in this camp **event**.

B. (Biyografiler Ünitesi Deney-1 grubu için oluşturulan kelime hikayesiyle ilgili boşluk doldurma etkinliği)

Brillant Mind

Last week, Tom 'sfriends decided to go camping for the weekend.Tom did not want to go,but he accepted their offer.They arrived the camping site **t_ ll** the afternoon,and they wanted to make a **c_mpf_r_**, so they needed some wood.Tom accepted this duty of finding wood because he was so **br_v_**.He walked into the forest and he was **a_o_e** there.He **carr_ _d on** walking and he found enough wood.However, he walked a few miles away from his friends,and he **l_st** the way to the camping site.He looked around but there was noone , so he **c_nt_nued** walking. While he was walking ,he saw a wooden house.He reached the house and knocked the door.An old man opened the door,he asked to Tom : "Who are you?".Tom explained the situation.Tom was a bit tired,hungry and cold,so the old man took him in.The man listened to Tom's story, and said : " You seem hungry.I will prepare some food for you."He went to the kitchen,and Tom looked around in the house,and he saw **v_rio_s** books.A thick book attracted Tom's attention.This book was full of **bi_grap_ies** of successful people.He started reading an **ep_s_de** from the book.It was about a blind person called Jeremy.This blind person had a **d_ffic_lt** life.He grew up in **p_v_rty**.His parents died in an accident,and his uncle **rais_ _** him and wanted him to have a good education, but he was poor,too.Jeremy's teacher was so good ,and he helped him.His teacher discovered Jeremy's **br_ll_nt m_nd**, so he believed and supported Jeremy. A few years **l_ter**, Jeremy became an **inv_nt_r** .He **inv_nt_d** a walking stick for blind people.Thanks to this walking stick, they walked safe in the streets...

Wh_l_ Tom was reading ,the man came back and brought some food for Tom.The man saw the book and smiled because Tom chose the book that this man wrote.They talked about the book ,and then the man took Tom to the camping site safe and sound .At the beginning, Tom was unwilling to come,but he had an interesting **exp_ri_nce** in this camp **ev_nt**.

C.(Sporlar Ünitesi Deney-1 grubu için oluşturulan kelime hikayesi)

The Way to the Match

One day, Jack and his friends decides to see a match,but the ticket fee is too expensive for them to buy.They are 4 friends ,and they need 100 liras per person.One of Jack's friends see a quiz show at a Tv channel.The competitors get money for each correct answer.Jack wants to join this show.If he knows the first question,he gets 50 liras.In the second correct answer,he gets 50 liras more.Jack becomes a competitor and his friends are spectators.The quiz show starts and Jack choose the category about sports.The presenter asks the first question

1)Which one is NOT an outdoor sport?

- a)hiking b)rollerskating c)skiing d) karate

He says ..a / b / c / d option and he gets 50 liras.Then ,the second question comes...

2)If the match result is draw,the final score can be.....

- a)1-2 b)2-2 c) 2-1 d)2-0

Jack also gives correct answer for the second question and the third comes...

3)You need arrows and a bow for this sport.Tell the suitable sport for these equipments.

- a)skydiving b) archery c) hiking d)camping

4)Which one is an individual sport?

- a) basketball b) cycling c) ice-hockey d)soccer

Now,Jack has half of the money to go to the match,but he needs to know four more question.It is your turn .Please ask four questions to Jack,and support him to win the quiz .

5).....

- a) b) c) d)

6)

- a) b) c) d)

7)

- a) b) c) d)

8)

- a) b) c) d)

D. (Sporlar Ünitesi Deney-1 ve Deney-2 grubu için verilen kelime listesi)

UNIT-2: SPORTS WORDS	Climber Tırmanıcı
Enjoy Keyif almak	For more information Daha fazla bilgi için
Which sport Hangi spor	Talk Konuşmak
On your own Kendi başına	Most En çok
Do Yapmak	Dialogue Diyalog
Go Gitmek	Baseball Beyzbol , sopalı ve toplu bir oyun
Play Oynamak	İce skating Buz pateni
Hiking = trekking Doğa yürüyüşü , dağ yürüyüşü	Roller skating Paten
Archery Okçuluk	With my family Ailem ile birlikte
Skiing Kayak	Gym Jimnastik salonu
Tennis Tenis	Helmet Kask
Volleyball Voleybol	Arrow Ok
Swimming Yüzme	Bow Yay, ok atılan alet
Team sport Takım sporu	Knee pads Dizlik
Hand El	Racket Raket
Need İhtiyaç duymak	Trainers Spor ayakkabısı , tenis ayakkabısı
Ball Top	Should Yapmalı , etmeli
Net Ağ	Safety item Güvenlik ekipmanı
Individual sport Bireysel spor	Question Soru
Snowy surface Karlı yüzey	

Outdoor sport Dışarda yapılan spor , açık hava sporu	Successful Başarılı
Backpack Sırt çantası	Beat Yenmek
Walking sticks Yürüme deynekleri , baston	Opponent Rakip
İndoor sports İçerde yapılan sporlar, salon sporları	Win Kazanmak
Special Özel	Champion Şampiyon
Belt Kemer	Train Antrenman yapmak
Swimsuit Mayo	Completely Tamamen, bütünüyle
How often Ne sıklıkla	Runner Koşucu
Join Katılmak, dahil olmak	Tournament Turnuva
Jogging Hafif tempolu koşu	Represent Temsil etmek
Climbing Tırmanma , tırmanış	Spectator Seyirci
Would like İstemek	Applaud Alkışlamak
Want İstemek	Wrestle Güreşmek
Healthy and fit Sağlıklı ve zinde	Wrestler Güreşçi
Enjoyable Eğlenceli	Ambitious Hırslı
Favourite En sevilen , favori , tutulan	Try Denemek
Also Hem de	Ready Hazır
Never Asla	İnjury Yaralanma
Sometimes Bazen	Race Yarış
Cycling Bisiklet sürme	Score Skor yapmak, sayı yapmak
	Professional Profesyonel

E. (Sporlar Ünitesi Deney-1 grubu için oluşturulan kelime hikayesi)

MR. SPORTIVE

This is Mr. Sportive. He likes trying different sports all the time. Today, he wants to try a new sport, and he calls and talks this about his friend, Mr. Wise.

Mr. Sportive: I think I can try **tennis**.

Mr. Wise: Okay, but you don't have any **rackets**.

Mr. Sportive: You are right. Then, I can try **archery**.

Mr. Wise: But you don't have a **bow**.

Mr. Sportive: Can I try **ice-skating**?

Mr. Wise: No, you can't because it is summer now. There is no **icy field** here.

Mr. Sportive: Can I **go swimming**?

Mr. Wise: No, you can't because you don't have a **swimsuit**.

Mr. Sportive: Can I **do karate**?

Mr. Wise: I am afraid, you can't because you don't have a **white suit** and a **belt**.

Mr. Sportive: Tell me what can I try, then?

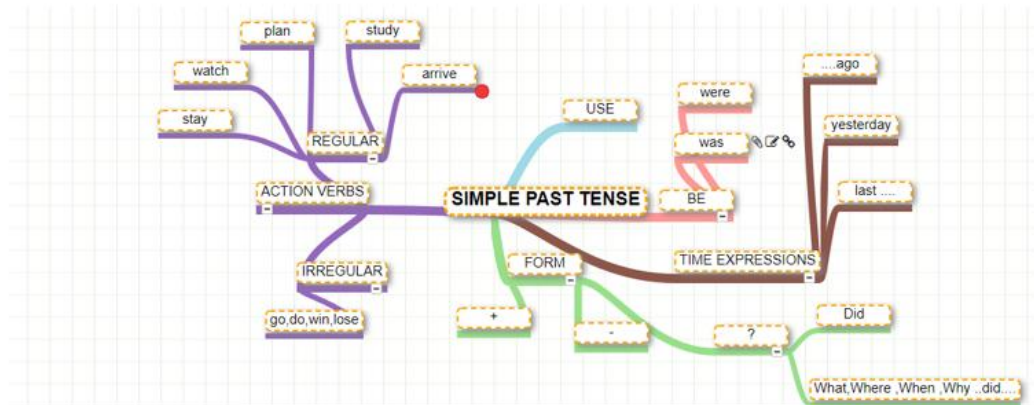
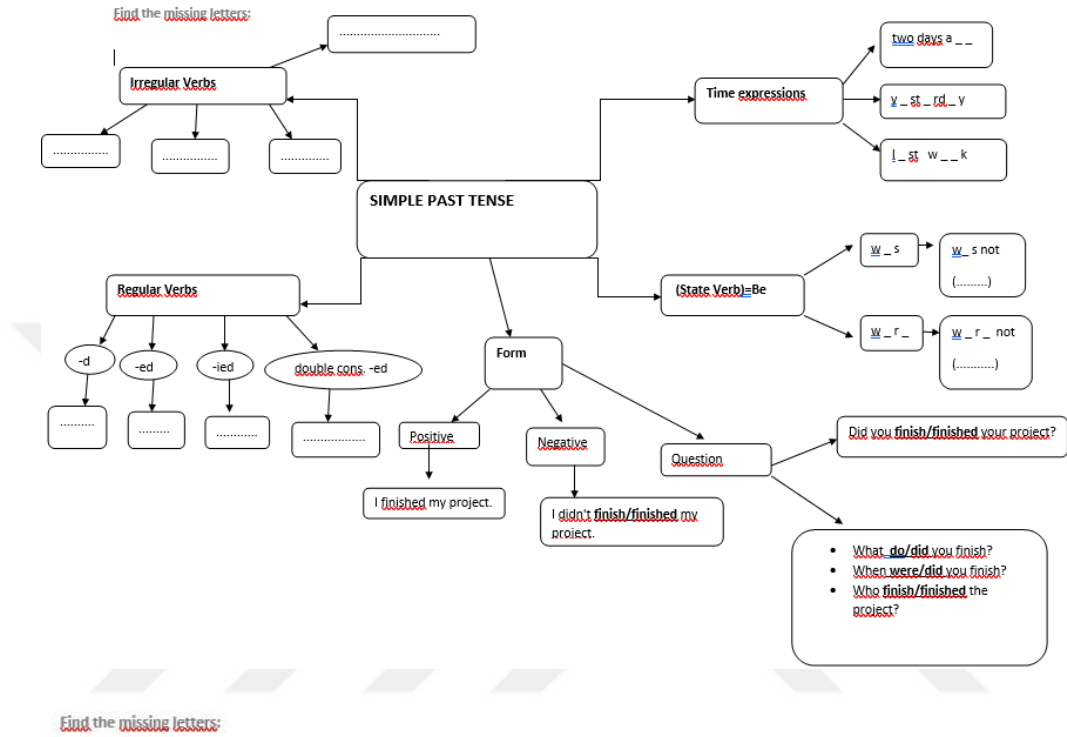
Mr. Wise: You can try because you have a **bike, helmet** and **knee pads**.

Mr. Sportive: Thank you very much, buddy.

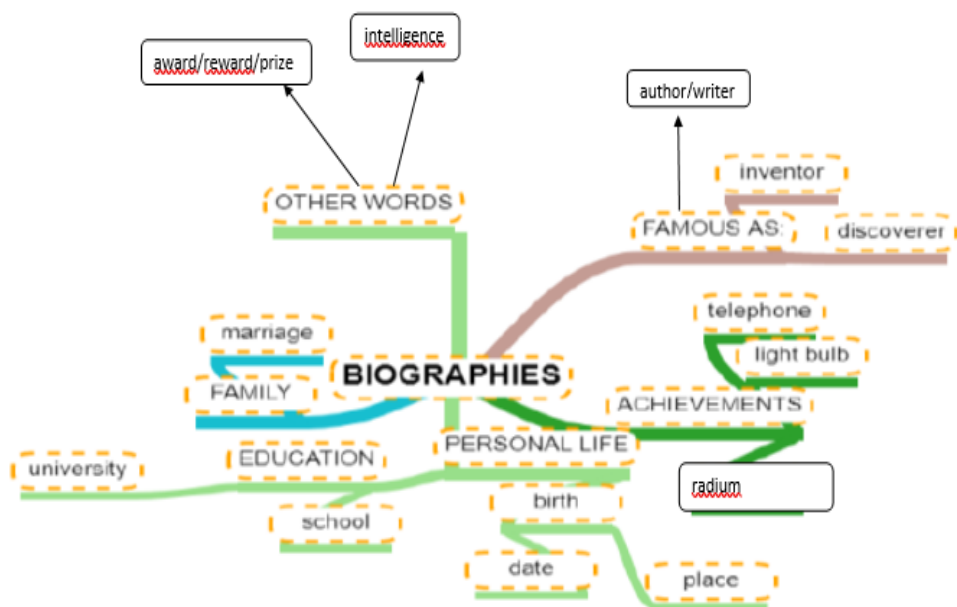
Mr. Wise: You're welcome. See you...

Geçmiş Zaman ve Biyografiler ile ilgili Zihin Haritası Etkinlik Örnekleri

3.Ünite -Biyografiler



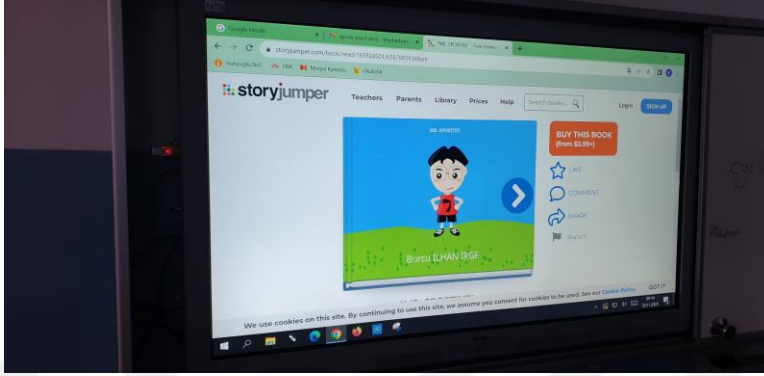
Find the missing letters:



Ek-7

Sınıf İçi Uygulama Sürecinden Örnek Görüntüler

Fotoğraf 8.1.Deney 1 Grubu Öğretim Sürecinde yer verilen hikayenin e-kitap görüntüsü



Fotoğraf 8.2.Deney 1 grubunda Sporlar ünitesindeki kelimelerle oluşturulan hikayenin sunumu



Fotoğraf 8.3.Deney 1 grubunda öğretim süreci sonrası öğrencilere verilen etkinlik kağıdı görüntüsü



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı

Doğum Tarihi

E-posta

E-posta

Eğitim Durumu:

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (2008-2012)

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2020-2024)

Projeler:

eTwinning Projeleri

-Çemberimde Gül Oya (2015)

-English is Fun (2018)

-Teachory English (2019)

Mesleki Deneyim:

2013-2015: Cumhuriyet Ortaokulu – Yerköy/YOZGAT

2015-2018: Mengen Atatürk Ortaokulu – Mengen/BOLU

2018-(Halen): Yenimahalle Ortaokulu – Gerede/BOLU