



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HİKÂYE ANLATIMI  
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN KELİME BİLGİLERİNİN  
GELİŞİMİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Nazan ŞİMŞİR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2018

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HİKÂYE ANLATIMI YÖNTEMİNİN  
ÖĞRENCİLERİN KELİME BİLGİLERİNİN GELİŞİMİNDE  
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**Nazan ŞİMŞİR**

**2018**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HİKÂYE ANLATIMI  
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN KELİME BİLGİLERİNİN  
GELİŞİMİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Nazan ŞİMŞİR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

Eskişehir, 2018

**ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Nazan ŞİMŞİR** tarafından hazırlanan **Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Yönteminin Öğrencilerin Kelime Bilgilerinin Gelişiminde Etkililiğinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 24/04/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	.....
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN	.....
İkinci Danışman:	Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ümit ÖZKANAL	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Dilruba K. YAPICIOĞLU	.....

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Yönteminin Öğrencilerin Kelime Bilgilerinin Gelişiminde Etkililiğinin İncelenmesi** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

24/04/2018

Nazan ŞİMŞİR

## Teşekkür

Çalışmamın her aşamasında deneyimleriyle bana yol gösteren ve yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN ve Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen aileme, özellikle annem Hamide ŞİMŞİR'e, yardıma ihtiyacım olan her anımda yanımda olan can arkadaşlarım Gülçin ÇELİKER ERCAN ve Ebru ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Uygulama sürecimde bana tüm imkânlarını sunan uygulama okulumdaki aileme, sabırla ve sevgiyle bana eşlik eden tüm öğrencilerime teşekkür ederim.



## İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet .....	1
Abstract .....	3
BİRİNCİ BÖLÜM .....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Kısaltmalar .....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1. Dil ve Öğrenme .....	9
2.1.1. Dilin öğrenimi ile ilgili kuramlar.....	10
2.1.2. Anadil edinimi ve yabancı dil öğretimi .....	12
2.1.3. Çocuklara yabancı dil öğretimi.....	13
2.1.4. Neden İngilizce? .....	17
2.1.5. Türkiye’de yabancı dil öğretimi .....	18
2.1.5.1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi .....	18
2.1.5.2. Türkiye’deki İngilizce öğretim programı .....	21
2.1.6. Yabancı dilde kelime öğretimi.....	23
2.2. Hikâye Anlatımı .....	25
2.2.1. Eğitimde hikâye anlatımı .....	25
2.3. İlgili Araştırmalar .....	30
2.3.1. İngilizce hikâye ve kelime bilgisi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar .....	31

2.3.2. İngilizce hikâye ve kelime bilgisi ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar	33
.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	37
3. Yöntem	37
3.1. Araştırma Deseni	37
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	41
3.2.1. Çalışma grubu	41
3.2.2. Okul	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Nicel ve nitel veri toplama araçları	46
3.3.1.1. İngilizce kelime bilgisi akademik başarı testi	46
3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	48
3.3.1.3. Öğrenci günlükleri	50
3.3.1.4. Yazılı görüş	50
3.3.1.5. Kişisel bilgi formu	50
3.3.1.6. Öğretmen günlüğü	51
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.4.1. Uygulama hazırlık süreci	51
3.4.2. Araştırma süreci	52
3.4.3. Araştırmacının rolü	52
3. 5. Verilerin Çözümlemesi	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
4. Bulgular	57
4.1. Öğretimin Niteliğini Artırmaya İlişkin Bulgular	60
4.1.1. Eğlenerek öğrenme	60
4.1.2. İlgi ve dikkat çekmesi	60
4.1.3. Bağlama aşinalık	61
4.1.4. Hikâyelerin anlatımına ilişkin olumlu görüşler	61
4.1.5. Tekrar	62
4.2. Öğrenmeyi Kolaylaştırmaya İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Dinleyerek öğrenme	63

4.2.2. Görsel.....	64
4.2.3. Farklı öğrenme tipleri .....	65
4.2.4. Jest ve mimik .....	65
4.2.5. Ezberden uzak.....	66
4.2.6. Bilinenden bilinmeyene .....	66
4.2.7. Yazmadan uzak.....	67
4.3. Öğrenmeyi Zorlaştırmaya İlişkin Bulgular .....	68
4.3.1. Yönteme alışkın olmama .....	68
4.3.2. Bilinmeyen kelimeler.....	69
4.3.3. Tamamen İngilizce kullanılmasının doğurduğu sonuçlar.....	70
4.4. Öğretmenin Karşılaştığı Problemler.....	70
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	73
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	73
5.1. Sonuç .....	73
5.2. Tartışma.....	76
5.3. Öneriler.....	79
5.3.1. Eğitim - öğretim sürecine yönelik öneriler .....	79
5.3.2. Araştırmacılara yönelik.....	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ .....	112

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı (2011 Yılı)	23
3.1	Hikâye Anlatımı Yöntemiyle Gerçekleşen Uygulama Süreci	39
3.2	Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	42
3.3	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	43
3.4	Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Normal Dağılım Analizi Sonuçları	55
3.5	Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Başarı Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	56
4.1	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Betimsel İstatistik Analizleri	57
4.2	Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Kontrol Grubu Ön test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	58
4.3	Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Deney Grubu Ön test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	58

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması	38
3.2	Araştırmanın Akış Şeması	40
3.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzenleri	45
3.4	Veri Toplama Süreci	46
4.1	Araştırma Kapsamında Belirlenen İçerik Analizi Temaları	59

## Özet

### **Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Yönteminin Öğrencilerin Kelime Bilgilerinin Gelişiminde Etkililiğinin İncelenmesi**

Nazan ŞİMŞİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

2018

**Amaç:** Gerek yurtdışı gerekse yurtiçindeki alan yazın incelendiğinde, ülkemizde öğrencilerin İngilizce başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dersle ilgili görüşlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Hikâye anlatımı yönteminin İngilizce derslerinde kullanılması ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bakış açılarında olumlu değişiminin sağlanacağı düşünülmektedir. Bu çalışma hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin yabancı dildeki kelime bilgilerinin gelişimine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Yöntem:** Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ve yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen; nitel kısmında ise içerik analizi deseni kullanılmıştır. Çalışma, Bursa’da MEB’e bağlı bir ortaokulun altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 43 kişi oluşturmaktadır. Deneysel uygulama altıncı sınıf “Weather and Emotions ve At the Fair” ünitelerinde sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemine ilişkin yansıtıcı günlükleri ve yazılı görüşleri süreç içerisinde toplanmıştır. Süreç boyunca öğretmenin tuttuğu öğretmen günlükleri de nitel veri toplama veri araçlarındandır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Başarı Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Yansıtıcı Öğrenci Günlükleri, Yazılı Görüş ve Öğretmen Günlükleri olmak üzere altı adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Bulgular:** Uygulamanın öncesinde, deney ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki fark incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak, grupların uygulama öncesinde akademik anlamda denk olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında, kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile gruplar kendi içerisinde değerlendirildiğinde, kelime öğretiminde hikâye anlatımı yönteminin, klasik yöntemle kelime öğretimine göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemi ile yürütülen derslerden zevk aldığı görülmektedir.

**Sonuç ve Öneriler:** Bu çalışmada hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak bildirdikleri görüşlerden hareketle, hikâye anlatımı yönteminin İngilizce dersine yönelik görüşlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda İngilizce dersinde hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu görüş geliştirmelerinde yararlı olabileceği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce eğitimi, Kelime öğretimi, Hikâye anlatımı yöntemi, Akademik başarı, Karma araştırma yöntemi

## Abstract

### Analyzing the Effects of Storytelling Method in Foreign Language Teaching on Improving Students' Vocabulary

Nazan ŞİMŞİR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Instructor Dr. Engin KARAHAN

2018

**Purpose:** When we analyze both domestic and foreign literature, it is found out that the success of English language in our country is relatively low. This situation affects the students' opinions towards to this lesson negatively. It is supposed that by using storytelling method in lessons will change the students' manner in positive way. The purpose of the study is to reveal the effect of the storytelling method on the development of the foreign language vocabulary of the students.

**Method:** In this study qualitative and quantitative research techniques are used together and converging parallel mix pattern is also used. In quantitative part of the research, semi-experimental pattern and in qualitative part of the research, content analysis is used. The study is conducted in Bursa at the state school with 6<sup>th</sup> grade students. The research group consists of 43 students which of 21 are experimental group and 22 are control group. The experimental technic is applied for eight weeks at "Weather and Emotions" and "At the Fair" units. Academic success test which is developed by researcher is applied to collect quantitative data. After the technic, it is made semi-structured interview with the students. Beyond this, the diaries and the comments of the students about the storytelling method are collected. The diary of the teacher which is kept during the research is one of the qualitative data collecting tools. In this study, personal information form, success test, semi-structured interview, student diaries, written comments and teacher diary are used as a data collecting tool.

**Results:** Before the technic, experimental and control groups students are applied the pretest to show that there is no meaningful difference between the groups. It could be said that the groups are equal. After the technic, there is no difference

between the scores of the control group's pretest and posttest but there is a meaningful difference between the scores of experimental group's pretest and posttest. In another words we can say that storytelling method makes a meaningful difference on student's academic success comparing to ordinary vocabulary teaching methods. Based on the qualitative data, students take desire from the lessons which are conducted with storytelling method.

**Conclusion and Suggestions:** In this study it is found out that storytelling method increases the success of the students. Based on the oral and written view of the students, storytelling method affects student's manner over the English lesson in a positive way. It is detected that using the storytelling method activities during the lessons will help to develop positive manner towards to English lessons.

**Keywords:** English language education, Vocabulary teaching, Storytelling method, Academic success, Mixed method research

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitim sisteminde benimsenen öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla birlikte yeni öğretim yöntem ve teknikleri de konuşulmaya başlanmıştır. Yabancı dil eğitiminde de bu anlayıştan etkilenmek kaçınılmaz olmuştur. Yurtdışında olduğu gibi Türkiye’de de bu konuda çalışmalar yapılmakta ve bunun sonucunda yabancı dili öğretme yöntemlerinin hangisinden yararlanılması gerektiği konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Günümüz öğrencisi bilginin sunulması ve onun öğrenilmesinden daha fazlasını ister duruma gelmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda kişi kendi öğrenebilir, öğrendiklerini uygulayabilir, hatta kendine özgü şeyler oluşturabilir. Bireylerin belirtilen bu yönlerinin geliştirilmesi hem dil öğretiminde hem de minimal anlamda bakıldığında kelime öğretiminde ulaşılması beklenen amaçlar içerisinde yer almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi önemli bir yer teşkil etmektedir. Sözcük bilgisinin yetersiz olması, dil kullanımında önemli bir engeldir. Dilbilimciler, dil öğretiminde iletişimin gerçekleşebilmesi için verilen mesajın anlaşılabilir olması üzerinde durmaktadırlar. Bu mesajın anlaşılabilir olması, uygun sözcüklerin kullanılması ile gerçekleşebilir. Dilbilgisinin yetersiz kaldığı durumlarda sözcükler yardımıyla iletişim kurulabilir, mesajlar anlaşılabilir (Şahin, 2003, s. 5). Bu durum Yıldız (2012, s. 1) tarafından da benzer şekilde desteklenmektedir. Ne kadar çok kelime bilirsek, duyduğumuzu ya da okuduğumuzu o kadar çok anlarız. Bu durum anadilde de yabancı dilde de aynıdır. Kelimeler dilin merkezidir. Bir dilde ilerlemek için o dildeki kelimelerin anlamlı ve anlaşılır olması gerekmektedir. Bu da kelimelerin anlamlarını bilmekle gerçekleşir.

Dil öğretiminde kelimelerin bu kadar önemli olmasından dolayı, hangi yöntemin daha etkili olduğu ile ilgili araştırmalar, geçmişten günümüze çalışılmaya devam etmiştir. Hikâye anlatımı da gerek anadil ediniminde gerekse yabancı dil öğretiminde yoğunlukla kullanılan yöntemlerden biridir. Wright’a göre hikâyeler, öğretmenlerin sunduğu görsel ve işitsel desteklerle öğrencilerin kendilerini sürece dahil etmelerini sağlarlar. Çocuklar hikâyelerden aldıkları keyifle, farkında olmadan dili tanırlar ve tıpkı

anadildeki gibi fark etmeden edinirler. Bu durum, onların motivasyonlarını artırarak, sürecin devamlılığına ilişkin isteklerinin kalıcılığını sağlar. Hikâyeler, tanıdık ve akılda kalıcı bağlamlar sunarak, çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (2000b, s. 3). Hikâyeler, yabancı dil öğretiminde farklı dil becerilerinde olduğu gibi, kelime öğretiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Yeni dilbilgisi konuları ve kelimeleri sunmada öğretmenlere yardımcı olur. Çocuklara yeni kelime veya kelime gruplarını tekrar etme şansı vererek, anlam araştırması, kelimenin anlamını tahmin etme ve yapılan bir dinleme veya okuma etkinliğindeki önemli kelimeleri fark etmeleri için fırsatlar yaratır (Wright, 2000a, s. 4).

Allen'ın (1983, s. 97) belirttiği gibi deneyim en iyi kelime öğreticisidir. Bu nedenle, öğrencilere kelimeleri ezberletmektense onları anlamlı hale getirecek yollar denenmelidir. Bahsedilen çalışmalar kelime öğretiminde ezberden uzak, alternatif yöntemler sunmuş ve başarılarını da ortaya koymuştur. Bu çalışmalara ek olarak hikâye anlatımı da son zamanlarda ana dil eğitimi ve yabancı dil eğitiminde adından sıkça bahsettirmeye başlamıştır. Hikâyelerin, gerek kültürün yeni nesillere aktarımı gerekse bağlamın anlamlandırmayı kolaylaştırması ve kalıcılığı sağlamasından kaynaklı, hedeflenen kazanımın edinilmesinde yeri ve önemi sıkça tartışılmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, dersinde, hikâye anlatımı yönteminin, öğrencilerin kelime bilgileri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Hikâye anlatımı yoluyla öğrencilere farklı bir kelime öğrenme yöntemi sunulmuştur.

Araştırmada, bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları nedir?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki deneyimleri nelerdir?
5. Öğretmenin süreç içerisinde edindiği deneyimler nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğreniminde kelime önemli bir rol oynamaktadır. Harmer'a göre dilbilgisi dilin iskeletini oluşturuyorsa, kelimeler de hayati organları oluşturmaktadır (1994, s. 153). Kelime dört temel dil becerisi olarak bilinen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini birbirine bağlayan kilit nokta konumundadır (Nguyen & Khuat, 2003, s. 28). Etkili bir iletişim kurmak için yeterli kelime bilgisine sahip olunmalıdır. Yeterli kelime bilgisinin yanı sıra, bu kelimeleri doğru kullanmak da iletişimin devamlılığı açısından önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda kelime öğretimiyle ilgili çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Kelimelerin dil öğrenimi içindeki yeri düşünüldüğünde bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra, öğrenci merkezli, yaratıcılığı destekleyen, bağlamın önemini göz ardı etmeyen yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Hikâye anlatımı ise bu yeni yöntemlerden biridir. Bu yöntem, anadil eğitiminde yoğunlukla kullanılmaktadır. Yabancı dil üzerinde de yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen anadildeki yoğunluk ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle, çalışmada hikâye anlatımının yabancı dilde kelime öğretimi üzerindeki etkisi çalışılmıştır.

Hikâyeler farklı şekillerde gerek anadil gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Hikâyelerin ne şekilde kullanılacağı öğretimin amacına bağlı olarak şekillendirilebilir. Öğrencilere yazılı bir materyalden okutulabilir, benzer şekilde öğretmen hikâyeyi yazılı bir materyalden okuyabilir. Bu çalışmada hikâyelerin salt okunmasından farklı olarak öğretmenin yazılı bir metne bağlı kalmadan hikâyeyi anlatması söz konusudur. Öğrenciler de benzer şekilde hikâyeyi yazılı bir metne bağlı kalmadan dinlemektedir.

Gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alan yazında benzer çalışmalar yapılmıştır. Ancak çalışmalar çoğunlukla ya tek başına nicel yöntemleri ya da tek başına nitel yöntemleri benimsemektedir. Bu çalışmada hikâyeyi yazılı bir metne bağlı kalacak şekilde okumak yerine kullanılan hikâye anlatımı yöntemi, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile ele alınmıştır.

Yapılan çalışma sonunda hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin kelime bilgileri üzerinde olan etkisi bulunarak, elde edilen verilerin İngilizce öğretiminde önemli bir sorun olarak görülen kelime öğrenme konusundaki sıkıntının aşılması için

öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilere bu konuda faydalı olacağı umulmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar/Sayıtlar**

Yapılan araştırmada;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ölçeceği cevaplandırırken yanıltıcı olmayan, samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırma Bursa ilinin Osmangazi ilçesindeki bir ortaokulun iki farklı altıncı sınıfında öğrenim gören sınıf öğrencileriyle İngilizce dersinde yürütülmüş ve veriler bu öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. Araştırma altıncı sınıf İngilizce dersi “Weather and Emotions ve At the Fair” üniteleriyle ve programda üniteye ayrılan süreyle,
3. Araştırma deneysel uygulamaya sürecini kapsayan 8 haftayla,
4. Araştırma uygulama süresince kullanılan hikâyelerle ve ünitelerden seçilen kelimelerle sınırlı tutulmuştur.
5. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğrencilerin tuttuğu günlüklerde elde edilen bulgular öğrencilerin ifade sınırları içerisindedir.

#### **1.6. Kısaltmalar**

*AB*: Avrupa Birliği

*MEB*: Milli Eğitim Bakanlığı

*TEOG*: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yabancı dil öğreniminin ana dil öğrenimi ile olan ilişkisinden yola çıkılarak, ana dil edinimi ve yabancı dil öğretimi detaylı bir şekilde incelenmiş, yabancı dil öğretiminde kelime öğretimine odaklanarak, yabancı dilde kelime öğretiminde kullanılan yöntemlerden de bahsedilmiştir. Söz edilen yöntemlere ek olarak yabancı dilde kelime öğretiminde aktif bir şekilde kullanılmaya başlayan hikâyeler ve hikâyelerin eğitimdeki yeri ele alınmıştır.

#### 2.1. Dil ve Öğrenme

Dil, insanlara verilen karmaşık ve güçlü bir iletişim aracıdır. Hayvanlarda da doğası gereği bulunan bir iletişim şekli bulunmaktadır. Onlar da bir yiyeceğin nerede olduğu, bir tehlike durumunu veya hayatta kalma ile ilgili tüm iletişimi sağlayabilirler. Ancak insan iletişimi ile kıyaslandığında, hayvanların iletişim kurma şekilleri gayet basit kalmaktadır. İnsan iletişimi son derece karmaşık ve soyut bir süreçtir (Cüceloğlu, 2014, s. 204).

İnsan iletişiminin karmaşık doğasından kaynaklı olarak, bu konuyla ilgili farklı fikirler öne sürülmüştür. Bunlardan birisi, insanların dil edinimine biyolojik olarak yatkınlığı ve genetik olarak önceden yapılandırılmış bir sisteme sahip oldukları; ancak bu yatkınlığın, çevresel etmenlerle de desteklenmesi gerektiği düşüncesidir. Bu gerçeğin fikir babası dilbilimci Chomsky'dir. Dil edinimindeki doğuştan gelen yetenek ünlü dilbilimci Chomsky tarafından da vurgulanmaktadır. Bu yetenek, evrensel dil bilgisi olarak adlandırılmaktadır. Chomsky, evrensel dilbilgisi kuramından yola çıkarak Skinner'ın edimsel koşullanma ilkeleriyle dil öğrenimini açıklamasını yetersiz bulmuş; pekiştirmenin dil öğretimindeki önemini kabul etmekle birlikte, bunun dil öğrenmedeki birincil mekanizma olup olmadığı kısmını tartışmıştır (Schunk, 2014, s. 411). Chomsky (1976, s. 29), evrensel dilbilgisini "tüm doğal dillerin özellikleri ya da öğeleri olan koşullar, kurallar ve ilkeler dizgesi" ve evrensel dili "tüm doğal dillerin özü" olarak tanımlar. Tüm dillerde var olan ortaklığı çekirdek dil olarak ifade eden Chomsky'ye

(1986, s. 147) göre, çevresel dil de dili öğrenenlerin zihninde/beyninde bulunan dizgeye eklenen dildir.

İnsanlardaki dil gelişimini 3 başlık altında toplamak mümkündür (Kara, 2004, s. 297-303).

**Dil Öncesi Evre:** İlk 3- 4 aylık dönemde çıkarılan seslerin hiçbir anlamı yoktur. Bu sesler çevreden alınan tepkiye göre anlamlandırılıp daha sonraki zamanda şekillenir. 6 aydan itibaren bebekler, çevresinde konuşulan dilin fonemlerini andıran sesler çıkarmaya başlar.

**Küçük Dil Evresi:** Bir yaş dolaylarındaki bebekler, dildeki gerçek kelimeleri öğrenmeye ve söylemeye başlarlar. Bu dönemde kullanılan tek kelimeli iletişim şekli, bazen uzun ve karmaşık düşünceleri ifade etmede kullanılabilir. Yaklaşık bir buçuk yaş civarındaki çocuklar bu dönemin özelliklerini gösterirler. Bu dönemde ilk dil bilgisi yapıları belirlemeye başlar. “Anne gitti” cümlesi, iki kelimelik cümlelere örnek verilebilir. Telegrafik söz ile karmaşık düşünceler ifade edilir. Bu evrede çocuklar iki – üç kelimeyle aslında daha uzun bir cümleyi ifade ederler. Bu durumda bağlam büyük önem taşımaktadır. Aile, çocuğun zihnindeki bağlamı tahmin edebileceği için anlama kolay gerçekleşir. Fakat yabancı insanlar çocuğu anlamakta zorlanabilirler.

**Dil Evresi:** İki – üç yaş civarındaki çocuklar daha uzun cümleler kurmaya başlarlar. Ancak cümlelerin karmaşıklığında bireysel farklar etkisini göstermeye başlar. Bazı çocukların bu gelişimi daha hızlıken; bazılarınınki daha yavaş gerçekleşebilir. Yine bu dönemde çocuklar, dilbilgisi kurallarını deneme yanılma yoluyla edinir.

### **2.1.1. Dilin öğrenimi ile ilgili kuramlar**

Cüceloğlu'na (2014, s. 211) göre dil öğrenimiyle ilgili çeşitli öğrenme kuramları bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en eskisi klasik koşullanmadır. Bu modelde, çocuk rastgele çıkardığı sesler ile bir nesne ya da kavram arasında oluşturduğu bağ sonucu öğrenmenin gerçekleşmesi olarak açıklanır. Edimsel koşullanmada ise çocuğun dil öğrenmesi, diğer davranışları ile eşdeğer tutulur. Çocuk bir isteğini gerçekleştirmek isterken çıkardığı rastgele sözcükler aracılığı ile isteği gerçekleşirse, bu durumu diğer durumlara da uygulamasıyla dil öğrenimi gerçekleşir. Bu modelin temelinde pekiştirme, sönme, genelleme gibi kavramlar yatar. Ancak dilin yaratıcı bir davranış olduğunu,

karmaşık süreçler içerdiğini ve diğer davranış oluşturma şekilleriyle bir tutulamayacağı savunan Chomsky, bu iki modele de karşı çıkmıştır. Chomsky, bu karşı çıkışla beraber psikolinguistik yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem, çocukların biyolojik dil programı ile doğduğunu savunur. Koşullanma modellerinin iddia ettiğinin aksine dil öğrenimi doğuştan gelen ve çevrenin etkisiyle şekillenen bir süreçtir.

Brown'a göre davranışçı olarak adlandırılan klasik ve edimsel koşullanma düşüncesine göre insanlar boş bir levha şeklinde dünyaya gelmektedirler. Bu düşünce, çocukların dünyaya geldiğinde hiçbir şey bilmediğini ve dil dahil tüm bilgi ve davranışların doğumdan sonraki süreçte edinildiğini öne sürmektedir. Davranışçı yaklaşım, çocuğun bir uyarana verdiği doğru tepkinin pekiştirilmesiyle davranışın oluştuğunu savunmaktadır. Bu düşünceye karşı çıkan nativist yaklaşımçı Chomsky ise davranışçıların iddia ettiği gibi çocukların dünyaya boş levha şeklinde gelmediğini, tam aksine çocukların içsel bir dilbilgisi ve yatkınlık ile biyolojik bir programla doğduklarını belirtmektedir. Ona göre var olan bu biyolojik yatkınlık, çevresel etkenler ile şekil almaktadır (2007, s. 26-27).

Nativist yaklaşıma karşı çıkan ilişkisel (connectionism) yaklaşım ise dil ile ilgili her bir bilginin beyindeki nöronlar aracılığıyla iletişim sağladığını belirtmektedir. Bu düşünceye göre bir bilginin işlenmesi sırasında beyinde eşzamanlı işlemler gerçekleşmektedir. Örneğin, bir kitabı okurken beyin harfleri, sözcüklerin bir araya geliş şeklini, kelimelerin anlamını, bağlamsal anlamları ve okuyucunun elde ettiği deneyimler aracılığıyla ortama getirdiği şemaları anlamlandırmak için eşgüdümlü bir çaba sarf eder. Bir çocuğun ya da yetişkinin dil performansı ardışık süreçlerin değil, aynı anda meydana gelen daha karmaşık süreçlerin sonucudur (Brown, 2007, s. 31).

Dil öğrenimi ile ilgili olarak bahsedilen son yaklaşım Bloom'un öne sürdüğü iletişimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımı benimsemiş araştırmacılar, dili, insanların dünyayla, başkalarıyla ve kendileriyle baş çıkabilmelerini sağlayan bilişsel ve duygusal yeteneğin bir göstergesi olarak görmektedirler. Bu yaklaşımın savunucuları, nativist yaklaşımın savunduğu görüşlerin soyut, biçimsel, oldukça mantık gözetken, daha çok dilin formlarıyla ilgilenen, buna rağmen dilin taşıdığı derin anlamları göz ardı eden bir yapıda olduğunu ileri sürmüşlerdir (Brown, 2007, s. 33).

Geleneksel yöntemler, dil öğrenimini diğer davranış edinme şekilleriyle bir tutmuştur. Buna rağmen, yapılan çalışmalarla birlikte dil öğrenim sürecinin, davranış oluşturmada daha karmaşık bir süreç olduğu, sadece etki tepki yöntemiyle böyle karmaşık bir sistemin oluşturulamayacağı kanısına varılmıştır.

### 2.1.2. Anadil edinimi ve yabancı dil öğretimi

Çağımızın getirisi olarak düşünölen teknolojik, bilimsel, siyasi ve kültürel yakınlaşmalar, ölkelerin de birbirleriyle yakınlaşmalarını ve iletişim halinde olmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir (Abacıoğlu, 2002, s. 5). Demirel (1990, s. 31) de bu durumu benzer şekilde ifade ederek, bu tür teknolojik, bilimsel, siyasi ve kültürel gelişmelerin, yabancı dilin önemini daha da vurguladığı ve yabancı dil öğrenimine olan ilgi ve istediğı artırdığını belirtmiştir.

Anadil edinim süreci çocuğun doğumıyla aile ve çevresiyle başlayan, okulda devam eden doğal bir süreçtir. Anadil edinimi, gündelik yaşamın içinde, yönlendirme olmadan ve farklı bağlamlarda gerçekleşir. Ancak yabancı dil öğrenim süreci ele alındığında anadil ediniminden bazı farklılıklar göstermektedir. Örneğin, özellikle okulda sunulan yabancı dil eğitimlerinde böyle bir doğal çevreden bahsetmek pek mümkün değildir. Çocuklar yabancı dili hayatın doğal akışında değil; programlanmış şekilde öğrenmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde doğru yönlendirme büyük önem arz etmektedir (Hanbay, 2013, s. 17).

Önceden çocukların anadil ediniminin büyük çoğunluğunu beş yaşına kadar tamamladıkları düşünölmekteydi. Konuşma dili ile ilgili kısım konusunda bu fikrin doğruluk payı olmasına rağmen, yazılı ve daha formal dil için bu durumun böyle olmadığı anlaşılmıştır. Çocukların okuma yazma öğrenmesiyle birlikte dil ile ilgili karşılaştıkları birçok yeni yapı bulunmaktadır. Bunun nededini ise bazı kalıpların konuşma dilinden daha çok yazı dilinde kullanılmasıyla ilgili olduğu belirtilmiştir (Cameron, 2001, s. 12).

Halliwell, çocukların anadillerini öğrenirken, dilbilgisi ve kavramlar konusunda oldukça yaratıcı olduğu belirtmiştir. Sahip oldukları limitli bilgi ile kendilerini ifade edecek yapıları oluşturabilirler. İngilizcedeki un- ön ekinin olumsuz yaptığı kuralını öğrenen bir çocuk, olumsuzluk ön ekini olumsuzluk bildiren ‘not’ eki ile kullanarak “don’t unring” gibi bir kullanım yapabilir. Başka bir örnekte, ışığın açılmasını isteyen bir çocuk, “ışığı açmak” yerine “karanlığı kapatmak” gibi anlamsal tezatlıklar yaratabilir. Bu örneklerin dil öğrenimi için önemi çok büyüktür. Çünkü yabancı dili öğrenirken de benzer bir şekilde anlamını bilemediğimiz kelimeleri veya üretmediğimiz dilbilgisini farklı şekillerde ifade etme yoluna gideriz. Bu yeteneğin çıkış noktası da bahsedilen örneklerdir ve bu örnekler sayesinde edinilir (1993, s. 4).

Anadil öğreniminin ikinci veya yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisi yarış modeli olarak adlandırılan bir modelle açıklanmaktadır. Bu modele göre, her dilin kendine özgü bir anlamı iletme ve anlamı tahmin etmeyi kolaylaştıran işaretleri vardır. Bu işaretlerden biri kelimelerin diziliş şeklidir. Örneğin, İngilizcede o dili konuşan kişi, fiilden önce gelen kelimenin özne, fiilden sonra gelen kelimenin nesne olduğunu bilir. Ancak, İtalyancada kelime dizilişiyle ilgili buna benzer kesin olarak çizilmiş bir kural bulunmamaktadır. Her dilin o dilin algılanmasıyla ilgili ipuçları farklılıklar gösterebilir. Bu işaretler kelimeler, söz dizilişi, dilin ses bilgisinden edinilebilir. Bu işaretlerden hangisi dili anlamlandırmayı kolaylaştırıyorsa, o ön plana çıkar. Çocuklar anadillerini öğrenirken dili anlamada yardımcı olan işaretleri, o dilin kuralları çerçevesinde öğrenirler. Anadili öğrenirken edindikleri bu yetenekten yabancı dil öğrenme süreçlerinde de faydalanabilirler. İki dil arasındaki benzerlikler doğrultusunda bu transfer, olumlu etki yaratabilirken; iki dil arasında ciddi farklılıklar bulunuyorsa öğrenmeye olumsuz etki yaratabilir. Bu durumda çocuklar, yabancı dil öğrenme süreçlerinde yeni dilin anlamlandırma işaretleriyle ilgili bilgilendirilme ve yönlendirilme ihtiyacı hissedebilirler (Cameron, 2001, s. 15).

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, çocukların anadillerindeki geçirdiği süreçler ve deneyimler dikkate alınarak yabancı dil öğrenmeleri ile ilgili daha faydalı ve daha bilinçli kararlar alınabilir. Anadillerini öğrenirken yaptıkları hataların benzerlerini yabancı dil öğrenirken de yaparak, yanlış yapma özgürlüğünü tatmalarına izin vermeliyiz.

### **2.1.3. Çocuklara yabancı dil öğretimi**

Çocukların öğrenim süreçleri dönemsel olarak benzerlik göstermektedir. Gelişimsel özelliklerinden dolayı benzer yetkinlikleri ve öğrenmeleri benzer dönemlerde edinirler. Ancak her çocuk aynı değildir ve öğrenme düzeyleri ve hızları da aynı değildir. Aynı yaşta çocuklardan aynı öğrenme düzeyini ve bunu performansa dökme özelliğini beklemek yanlış olur. Bu nedenle bu yaş grubunun genel özelliklerini belirlemek ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde bu özellikleri dikkate almak gerekmektedir (Scott ve Ytreberg, 1995, s. 1).

Diğer öğrenme türleriyle benzer şekilde, çocuklara yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda da çocukların özelliklerinden bahsetmek gerekir. Çocukları ya da

çocukluğu kesin yaş aralıkları ile ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle bu yaş grubu genç öğrenenler olarak adlandırılmaktadır. Genç öğrenenler birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar neticesinde ortalama olarak ilkokula başlama ile ortaokulu bitirme arasındaki dönemleri kapsamaktadır. Burada önemli olan, öğretmenin bu yaş grubunun fiziksel, duygusal, algısal ve eğitimsel özelliklerini çok iyi bilmesidir (Puskás, 2016, s. 11).

Halliwel (1993, s. 3), çocukların sınıfa boş elle gelmediğini belirtmektedir. Ona göre çocuklar başka bir dili öğrenmek için gerekli olan özelliklere, içgüdüye ve yeteneklere daha önceden sahip olarak gelmektedir. Bu özellikleri şu şekilde sırlamak mümkündür: Çocuklar,

- Kelimeleri tek tek anlamadan da genel anlamı yorumlayabilirler.
- Kısıtlı bir dili yaratıcı şekilde kullanabilme yeteneğine sahiptirler.
- Doğrudan öğrenme yerine dolaylı bir şekilde öğrenirler.
- Yaptıkları şeyde oyunlar yaratmaktan keyif alırlar.
- Hazırda bir yaratıcılıkları vardır.

Çocukların onlardan beklenen bir şeyi yapabilmeleri için gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyleri söz konusu olduğunda ana dilden farklı olarak şu soru akla gelmektedir: “Yabancı dil öğretimi kaç yaşında başlamalıdır?” Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğiyle ilgili sonuçlanmıştır. 1960’lı yıllarda yapılan araştırmalar neticesinde çocuklarda yabancı dil öğrenimini etkileyen iki unsurdan söz edilmiştir. İnsan beyni ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen veriler ve davranışçı yaklaşımın yabancı dil öğrenimine etkisi bahsi geçen unsurlardır. Örneğin, çeşitli nedenlerle beyin hasarı oluşan küçük yaştaki çocuklarda, geçirdikleri operasyonların ardından dil yetisine yeniden kavuşma anlamında, büyük çocuklara kıyasla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yine, ergenlik döneminden başlayarak beynin iki yarım küresinin birbiriyle olan bağının azaldığı düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenmede çocukluk dönemine göre daha fazla güçlük yaşanabileceğinden, erken yaşta dil öğreniminin daha avantajlı olduğu vurgulanmaktadır (Hanbay, 2013, s. 5).

Dil öğretimine erken başlamak avantajlı bir durum olmasına karşın ne kadar erken başlayacağı da tartışılması gereken konulardan biridir. Kara’ya (2004, s. 297) göre çocuklar ana dili edinme sürecinde karmaşık bir sürü süreçten geçerler. Bu

süreçte oluşturulan dilsel yapıların ve simgelerin adlandırılmasının özümsemesi gerekmektedir. Dolayısıyla ikinci bir dil için aynı süreçlerin gerçekleşebilmesi için çocuğun en az dört – beş yaşlarına ulaşması beklenmektedir. Rivers (Akt, Seda ve Erkan, 2017, s. 1) ise benzer şekilde, bireylerin yabancı dili öğrenmeye başlaması için en uygun yaş döneminin 4-10 yaş aralığı olduğunu belirtmiştir. Erken yaşta yabancı dil eğitimiyle çocuklar, yabancı dilde telaffuzda başarılı olurlar, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kolay geliştirirler. Bu nedenle, yükseköğretim hatta ortaöğretimden önce verilecek yabancı dil öğretimi son derece önemlidir.

Erken yaşta başlayan ikinci dile maruz bırakma sürecinde, çocuk henüz kendi diline okuma yazma bilmediği için, daha çok konuşma ve dinleme üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların uzunlukları ise çocukların gelişimsel dönemleri ve odaklanabilme süreleri dikkate alınarak planlanmalıdır (Kara, 2004, s. 306).

Hanbay (2013, s. 7-8) yabancı dil öğrenmenin erken yaşta başlamasının önemi vurgulanmakla birlikte, bu önemin sebeplerini ise Avrupa birliğinin eğitim politikalarından kaynaklı çok dilli bireyler yetiştirme amacının güdülmesiyle birlikte çok dillilik, artan uluslararası işbirliği ve bütünleşme sorunuyla birlikte ortaya çıkan kültürlerarası yeterlik, dil öğrenimine erken yaşta başlamasının önemi kararının verilebilmesi açısından gelişim ve öğrenme psikolojisinin verileri olarak sıralamıştır.

Çocukların yabancı dili öğrenirken yetişkinlerden farklı olarak algılar ve bu süreç yetişkinler ile birebir aynı değildir. Dersi planlama aşamasında genç öğrenenlerin bu özelliğini dikkate almak gerekir. Çocukların enerjik ve hareketli olması, odaklanma sürelerinin kısa olması, çocukların yenilikler daha fazla açık olması, hayal güçlerinin çok kuvvetli olması, hata yapmaktan korkmamaları, renkli ortamlardan hoşlanmaları dil öğretim ortamının da bu özelliklere göre planlanmasını gerektirir. Bu sebeple öğretimin planlanması, etkinliklerin belirlenmesi ve ölçme değerlendirilmenin planlanması çocukların bu özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır (Bekleyen, 2016, s. 7-12). Brown (1994, s. 276) ise farklı bir açıdan bakarak çocukların yetişkinlerden farklı olarak dili edindiğini, yetişkinlerin ise dili öğrendiğini vurgulamıştır. Bu durumu da yetişkinlerin bir karmaşa yaşamaları durumunda dili ve kurallarını sorgulamaya ve anlamlandırmaya çalıştığını, çocuklarda ise bu durumun gerçekleşmediğini belirterek açıklamıştır. Çünkü çocuklar tıpkı ana dillerinde olduğu gibi dili bir bütün olarak algılayıp ve sorgulamamaktadırlar. Benzer şekilde bu durumun bir avantaj olduğunu belirten

Halliwell (1992; akt. Puskás, 2016, s. 11-12), bunlara ek olarak genç öğrenenlerin yetişkin öğrenenlere göre avantajlarını, genç öğrenenlerin anlamdansa dile bütüncül olarak bakmaları, limitli olan dili yaratıcı bir şekilde kullanmaları, doğrudan öğrenme yerine dolaylı (bilinçli yerine bilinçsiz) öğrenmeleri, yaptıkları her işte eğlence oluşturmaları, benzersiz şekilde yaratıcı olmaları ve konuşmaktan ciddi keyif almaları olarak sıralamıştır.

Erken yaşta dil öğretiminin çeşitli avantajlarının bulunmasının yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Çocukların odaklanma sürelerinin kısa olması ve ilgilerinin çabuk kaybolması öğretim sürecini zorlaştırabilmektedir (Cameron, 2003, s. 1). Genç öğrenenlerin bu özellikleri dikkate alınarak tüm etkinlikler bu farkındalıkla düzenlenmelidir.

Peki, çocukların genel özellikleri doğrultusunda planlanan dil öğretimi nasıl olmalıdır? Bu soruya (Scott ve Ytreberg) birkaç başlık altında cevap vermişlerdir:

- Kelimeler yeterli değildir diyerek sadece duymanın onlar için yeterli olmadığını, bu konuşma dilini görsellerle, hareketle, duyulara hitap ederek desteklemek gerektiğini,
- Dille oynayın diyerek çocukların konuşmalarına izin vermeyi, bu süreçte anlamsız ama üretme odaklı, akılda kalıcı, öğrenmeyi destekleyen kendi dillerini oluşturmak için fırsat yaratılması gerektiğini,
- Sınıfta farklılık diyerek, çocukların odaklanma sürelerinin kısa olmasından dolayı, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, ilerleme hızının çeşitlendirilmesi, ders işlenişinin çeşitlendirilmesi ve ses tonunun farklılaştırılması gerektiğini,
- Rutinlerden bahsederek, derste çocukların alışkın olacağı, tekrar eden, planlı bir işleyişin olması gerektiğini,
- İşbirliği ve yarışın öneminden bahsederek, aslında ödül ve ceza yönteminden kaçınılması gerektiği, bunun yerine farklı ödüllendirme çeşitlerine başvurulması gerektiğini,
- Değerlendirmeden bahsederek resmi bir değerlendirme zorunluluğu olmasa dahi, gidişattan haberdar olabilmek için değerlendirmenin yapılması gerektiği ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (1995, s. 6-7).

#### 2.1.4. Neden İngilizce?

Dünya dili dendiğinde akla ilk gelen İngilizce olmaktadır. Peki, dünya dili ne demek? Jenkins (2006, s. 140) kendi dillerinden çok anadili başka olan insanlarla iletişim kuran kişilerin konuştuğu dili dünya dili olarak tanımlamaktadır. Kitao ise bu durumu farklı bir bakış açısıyla dile getirmiştir. Anadili Çince olanlar sayıca anadili İngilizce olanlara göre daha fazladır. Buna rağmen İngilizceyi konuşan insanlar sadece bu sayıyla kalmamaktadır. Dünya çapında bu dili ikinci dil olarak konuşan insan sayısı, anadili İngilizce olan insan sayısından daha fazladır. Ancak böyle bir durum Çince için geçerli değildir. Bu durum, İngilizceyi dünya dili konumuna getirmektedir (1996, s. 1).

İngilizce, 60'tan fazla ülkede resmi veya yarı resmi dil olarak kullanılmaktadır. Kitapların, gazetelerin, havaalanları ve hava kontrol noktalarının, uluslararası ticari ve bilimsel konferansların, bilimin, teknolojinin, tıbbın, diplomasinin ve spor dünyasının kullanım dili İngilizcedir. Bilim adamlarının üçte ikisi bilimsel yazılarını İngilizce yazmaktadırlar (Bulut 2003, s. 9). Yaklaşık uluslararası organizasyonların 12.500'nün %85 İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır. Örneğin, Avrupa Merkez Bankası Almanya'nın Frankfurt şehrinde olmasına rağmen, bu bankanın resmi dili İngilizcedir (Alptekin, 2005, s. 9).

Modern dünyada çok dilliliğin önemi herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Uluslararası ilişkilerin sosyal, ekonomik ve politik olarak daha iyi seviyelere gelebilmesi için, ülkelerin en az bir yabancı dil bilen vatandaşlara ihtiyacı vardır. İngilizce de dünyada en yaygın kullanılan yabancı dil olması sebebiyle öğrenilmesi özendirilmektedir. İngilizce ayrıca, Türkiye'nin de üyesi olduğu NATO'nun ve Birleşmiş Milletlerin resmi dilidir. Bilimsel kongrelerin, konferansların, sempozyumların birçoğu İngilizce olarak yapılmaktadır. Bilimsel ve teknolojik literatürün çoğu İngilizcedir. Uluslararası iş toplantıları ve ticaret İngilizce kullanılarak yapılmaktadır (Semerci ve Meral, 2009, s. 51).

## 2.1.5. Türkiye’de yabancı dil öğretimi

### 2.1.5.1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi

Türkiye’ de yabancı dil öğretimi dendiğinde bu konunun temellerini Osmanlı Devleti’ne dayandırmak mümkündür. Osmanlı Devleti’nde yabancı dil öğretimiyle ilgili kaygı dini temellere dayanmaktadır. Bu nedenle yabancı dil söz konusu olduğunda Arapça akla gelmektedir. Ancak Tanzimat Fermanı ile birlikte batılılaşma hareketlerinin etkisiyle de yabancı dilde odak Arapçadan Batılı dillere kaymıştır (Demircan, 1988, s. 13). Batılılaşma hareketleriyle birlikte dil öğrenimine verilen önem artmıştır. Ancak beklenen başarı elde edilememiştir. Bu başarısızlığın iki temel sebebi vardır. Yöntemsel açıdan, geleneksel yöntem, yani dil öğretmeyi dilin kurallarını bilmek, dil hakkında bilgi sahibi olmayı dil bilmekle eş gören bir yabancı dil sistemi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temini, sistemindeki yanlışlar ve eksikliklerle birlikte varlığını sürdürmüştür. Ayrıca, bilimsel bir yabancı dil planlamasının ve bunu yapacak nitelikte bir kurumun olmamasıdır (Işık, 2008, s. 7).

Bir dilin başkalarınca öğrenilebilmesi için o dilin kültür, uygarlık ve bilim alanlarında fark yaratmış olması gerekir. Osmanlı Devleti gerileme dönemine girdiğinde yabancı dil, özellikle İngilizce, Batı’dan teknik almanın bir yolu olarak görülmüştür (Demircan, 1988, s. 13). Bu sebeptendir ki yabancı dildeki belirtilen kaygı yerini Arapçadan İngilizceye bırakmıştır.

Osmanlı Dönemi’nde ilk İngilizce eğitimi veren kurum, eğitim dili İngilizce olan Robert Koleji’dir. Amacı azınlıklara çağdaş batı eğitimi vermek olan bu okul, Türklerin de yoğun ilgisi ile karşılaşmıştır. Galatasaray Lisesi’nde başka dillerle birlikte seçmeli olarak verilen İngilizce, Abdülaziz döneminde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ancak İngilizcenin programda yer alması Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleşmiştir. Cumhuriyet Dönemi’nde ise ilk amaç okuryazarlığı artırmak olsa da yabancı dil öğrenimine önem verilmiştir. Yurtdışından gelen eğitimci ve uzmanların yaptığı çalışmalarla İngilizce eğitimi sağlam temellere oturtulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bu uzmanların deneyimlerinden faydalanılmış, kitapları okutulmuş, İngilizce öğretmeni yetiştirmek amacıyla İstanbul Üniversitesi’ne bağlı Yabancı diller Yüksekokulu; daha sonra bunun kapatılmasıyla da Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı Yabancı Dil Bölümü açılmıştır (Güneş, 2009, s. 1-3).

Cumhuriyet Dönemi'nin eğitim amaçları incelendiğinde, milli değerleri bilen ve onlara sahip çıkan, ahlaki değerlere sahip, ilerlemeci ve çağdaş bir anlayışa sahip, çalışmayı ve ilerlemeyi hedef edinmiş ve eğitimin milli esaslarının Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanmasını amaçlayan bir yapı ortaya çıkmaktadır (Akyüz, 2015, s. 327-344). Milli değerlere önem veren Atatürk, yabancı dil öğrenmek isteyen Türk çocuklarını yabancı okullara gitmekten kurtarmak için 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği'ni kurmuştur. Daha sonra TED Koleji adını alan kurum, önceleri takviyeli olarak İngilizce dersleri yaparken, 1952 yılından itibaren tüm dersleri İngilizce yapmaya başlamıştır (Çelebi, 2006, s. 294).

1988 – 1989 öğretim yılında ortaokullarda, “Basamaklı Kur Sistemi” adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Bu sisteme göre, ortaokul 1. sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir (Akyüz, 2015, s. 355).

Yapılan çalışmalarla birlikte Türkiye’de yabancı dil öğrenimine verilen önem, Türkiye’nin AB’ye giriş sürecinin başlamasıyla daha da ivme kazanmıştır. II. Dünya Savaşı’ndan sonra ekonomik amaçlarla bir araya gelip AB’yi oluşturan ülkeler, değişen zaman ve gelişmelerle birlikte sadece ekonomik anlamda değil; aynı zamanda eğitim alanında da kendi özelliklerini koruyacak şekilde ortak düzenlemeler yapmışlardır. AB’ye dâhil olmayı hedefleyen Türkiye de bu ortak amaç doğrultusunda eğitim programlarını düzenleme yoluna gitmiştir. Çok dilli ve çok kültürlü bir özelliğe sahip olmasından dolayı, ortak bir değer ve Avrupa vatandaşlığı bilincinde olan bireyler yetiştirme amacı olan AB eğitim politikaları, Türk eğitim sistemini de bu yönde etkilemektedir (Sağlam, Özüdoğru, ve Çıray, 2011, s. 91).

Asıl kurulma amacı ekonomik, toplumsal ve kültürel gereksinimler olan AB, 1995 yılında eğitimsel çalışmalara Sokrates programı ile başlamıştır. Türkiye, tüm üye ülkelerin işbirliği içinde olmasını gerektiren eğitim alanı için gerekli çalışmaları AB’ye uyum süreci kapsamında gerçekleştirmiştir. Bu süreçte Türkiye’nin çalışmalarını artırması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun üzerine MEB bünyesinde eğitimle ilgili birimler oluşturulmuştur. Bununla birlikte Türkiye’de bulunan üniversiteler de benzer çalışmaları devam ettirmektedir (Şadioğlu, 2013, s. 6).

Akyüz'den (2015, s. 351) edinilen bilgilere göre, eğitim alanında yapılan düzenlemelerle birlikte 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa ile 'sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu' gerçekleştirilmiş ve ilköğretim okullarında yabancı dil eğitiminin 4. sınıftan itibaren başlatılması esas alınmıştır. Aynı zamanda yabancı dil eğitimine 'İletişimsel Yaklaşım' getirmiştir (Kırkgöz, 2009, s. 178). İletişimsel yaklaşım, sahip olunan dil bilgisinin gerekli iletişimsel beceriler kullanılarak iletişimin sağlanmasını esas almaktadır. Bu becerilerin uygun yer ve zamanda, amacına uygun bir şekilde kullanılabilmesi söz konusudur. Dil bilgisine tam anlamıyla hakim olmak, düzgün bir iletişime sahip olunacağı anlamına gelmemektedir. Bunun sağlanması için bahsedilen iletişimsel beceriye sahip olunması gerekmektedir (Aktaş, 2005, s. 2).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim ile birlikte 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan yabancı dil öğretim programının geleneksel eğitim programlarında olduğu gibi tüm okul türleri ve farklı sınıflar için hazırlandığı ve standart bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, program, genel amaçlar, özel amaçlar, üniteler ve dağılımları, örnek ders planı, araç gereçler, yöntem ve teknikler ve örnek ölçme soruları gibi yedi alt birimden oluşmaktadır (Haznedar, 2004, s. 16-17).

2012 – 2013 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığının milli eğitim sisteminde yapmış olduğu 12 yıllık zorunlu eğitim yasasıyla birlikte 25.06.2012 tarihinde 69 sayılı "İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri" nde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi, ilkokul kademesinde 2. sınıflardan itibaren haftada iki saat olacak şekilde yasallaştırılmıştır (MEB, 2012, s. 10).

Sezer'e (1988, s. 185) göre, daha önce de bahsedildiği gibi ekonomik ve teknolojik gelişmelerin etkisinden dolayı Türkiye de başka birçok ülke gibi İngilizce öğretimine önem vermektedir. Bahsedilen alanlarda diğer ülkelerle ilişki halinde bulunan ülkemiz, bu ilişkilerin devamlılığını İngilizce aracılığıyla sağlamak durumundadır. Bu zorunluluk neticesinde, Türkiye'de İngilizce öğretiminin seferberlik halini alması kaçınılmaz olmuştur.

İngilizcenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için harcanan emek ve çabaya rağmen hala İngilizce öğrenimi problem olma durumunu korumaktadır. Ülkemizde İngilizcenin uzun süredir öğretilmesine rağmen Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (Koru, 2011, s. 2-3) raporuna göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) Türkiye, 44 ülkenin içerisinde 43. olmuştur. Rapora göre, Türkiye'de öğrenci başına yapılan yatırımların yeterli düzeyde olmadığı, öğretmenlere sunulan fırsatların yetersiz olduğu

ve öğretmenlerin gelirinin istenilen düzeyde olmadığı, ders kitaplarının Türkiye’de üretilmesinden kaynaklı eskiye nazaran artık daha kötü olduğu ve ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerin çözümü için problemin kaynakları bulunmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Çok yönlü bir yapısı olan dil öğretimi, birçok alandaki eksikliklerden etkilenebilmektedir. Örneğin, bu güne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin geldikleri eğitim kurumları birbirinden çok farklılık göstermektedir. 1982 yılı öncesinde dikkat çeken yabancı dil öğretmeni kaynaklarının bazıları şunlardır:

1. Üniversitelerin başka bölümlerinde okuyup kur sistemiyle dil öğrenenler,
2. Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler,
3. Eğitim Enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulu” nu bitirenler,
4. Eğitim Enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler,
5. MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başaranlar.

Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmeni olarak çalışmasına izin verilen bireylerin geldikleri okulların yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurum olarak sayılmaları mümkün görülmemektedir. Bugün de durum aslında pek farklı değildir. İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde sayısı azımsanamayacak kadar, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler vardır (Demircan, 1988, s. 106).

Osmanlı Döneminden itibaren sorun teşkil eden dil öğretimi, yanlış öğretmen yetiştirme sistemi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yönetsel hatalar ve dil planlamasındaki eksikliklerdir (Işık, 2008, s. 18).

#### ***2.1.5.2. Türkiye’deki İngilizce öğretim programı***

Türkiye’de geçmişten günümüze uygulanmış İngilizce öğretim programlarından, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi” adlı bölümde bahsedilmiştir. Bu bölümde ise uygulanan mevcut öğretim programından bahsedilecektir. Öncelikle bir eğitim programının ne olduğu, ne anlama geldiğinden bahsetmek gerekir. Önceleri somut anlamıyla yarış arabalarının üzerinde yarıştığı koşu pisti olarak kullanılan kavram, daha sonraları soyut anlamıyla izlenen yol anlamında kullanılmıştır. Bu kullanımdan yola

çıkarak izlenecek yol kavramı eğitim için de kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim programı tanımları içerisinde, konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içi ve dışında öğretilen her şey ve okul personeli tarafından planlanan her şey gibi açıklamalar kullanılmaktadır (Demirel, 2015, s. 1). Ornstein ve Hunkins'e (2014, s. 13) göre ise eğitim programı, amaçlara ulaşmak için bir plan, öğrenenlerin deneyimleri ile uğraşı, insanlarla ilgili bir sistem ve ders ya da içerik olarak tanımlanabilir. White (1988, s. 4) ise programı tanımlarken, ikisi de program anlamına gelen 'syllabus' ve 'curriculum' kelimeleri arasındaki farka değinmiştir. Amerika'da her ikisinin de birbirinin yerine kullanıldığını, İngiltere'de ise 'syllabus' konu ve içeriğini ifade ederken, 'curriculum' ise daha genel bir anlamla bir eğitim sistemindeki öğretilecek içeriğin bütünlüğünü ifade ettiğini belirtmiştir. Dunford House Seminar Report, (1984, s. 17) bu iki kelimenin bahsedilen kullanımından yola çıkarak 'curriculum' sözcüğünün birçok 'syllabus'ın oluşturduğu nihai program anlamında kullanıldığını belirtmiştir. Bu açıklamadan yola çıkıldığında, program dendiğinde genel anlamda 'curriculum' sözcüğünün kastedildiği anlaşılmaktadır.

Demirel'e göre programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme basamaklarından oluşur. Gelişen ve değişen ihtiyaçlar neticesinde bir program veya programın bahsedilen öğeleriyle ilgili yeni kararlar alınması gerekebilir. Bu kararlar neticesinde programın tamamen değiştirilmesi ya da gerekli değişiklikleri yaparak geliştirilmesi gerekmektedir (2015, s. 43-189).

Türkiye'deki dil öğretim programlarında, zaman içerisinde gelişen ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler neticesinde şuanda uygulanan 12 yıllık kesintisiz eğitim sistemine geçilerek, okula başlama yaşı 66 aya (5 buçuk yaş) indirilmiştir. 1 Şubat 2013 tarihinden itibaren Talim ve Terbiye Kurulu'nun 6 sayılı kararıyla İngilizce dersleri 2 ve 3. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Aşağıdaki tabloda diğer ülkelerde dil öğrenimine başlama yaşı gösterilmektedir.

Tablo 2.1

*Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı (2011 Yılı)*

Sıra No	Ülke	Zorunlu Yabancı Dil Eğitimi Başlama Yaşı
1	Almanya	8
2	Fransa	10
3	İtalya	6
4	Avusturya	6
5	Romanya	8
6	Finlandiya	7
7	Norveç	6
8	İspanya	6
9	Macaristan	9
10	Hollanda	10
11	Türkiye	9

(Eurydice, 2012, s. 30).

Tablo 2.1 incelendiğinde, Avrupa ülkelerinde zorunlu yabancı dil eğitime başlama yaşının 6 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. 2012 yılından sonra Türkiye’de dil eğitimi ilkokul ikinci sınıf seviyesinden itibaren okutulmaya başlamıştır.

Dil öğretimi programlarında yapılan değişiklikler kendisiyle beraber başka alanları da etkilemektedir. Gürsoy, Korkmaz ve Damar yaptığı çalışmada erken yaşta dil öğretimine başlamanın öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemesinden dolayı üniversitelerde okutulan derslere çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin eklendiğini belirtmiştir (2013, s. 61).

### **2.1.6. Yabancı dilde kelime öğretimi**

İletişim kurarken anlaşılabilir olmanın büyük oranda dilbilgisi kurallarıyla sağlandığı düşünülse de kelimelerin önemi yadsınamaz. Kelimelerin doğru seçilmiş olması iletişimi olumlu yönde etkilerken; kelimelerin yanlış seçilmiş olması iletişimi tamamen farklı yöne götürebilir (Laufer, 1997, s. 21). Wilkins’in de kelimelerin iletişimdeki önemini belirterek, bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

*“dilbilgisi olmadan çok az şey ifade edilebilir, ancak kelime olmadan hiçbir şey ifade edilemez”* (1972, s. 111-112).

Allen’a göre çocuklar kendi ana dillerinde bulunan sözcükleri bir bağlam içerisinde öğrenirler (akt Bekleyen, 2016, s. 47). Bu bağlam ise kurgulanmış bir şekilde değil, hayatın normal akışı içinde kendiliğinden gerçekleşir. Hiçbir çocuk ana dilini, gerek dilbilgisi kurallarını gerek kelimeleri öğrenirken, bunu farkındalıkla ya da planlı bir biçimde gerçekleştirmez. Örneğin bir çocuk kitap sözcüğünü, “Haydi kitap okuyalım” cümlesini duyarak öğrenmiş olabilir. Ancak, muhtemelen kimse bu çocuğa “Bugün kitap sözcüğünü öğreneceğiz” dememiştir. Söz konusu öğrenme ana dil ediniminde, ihtiyaç neticesinde ve kendiliğinden gerçekleşir. Bu durum yabancı dil öğrenimine birebir uygulanamasa da, öğretmenler dersleri planlarken hazırladıkları etkinliklerle, öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmelidir (Bekleyen, 2016, s. 47). Kelimelerin ve dilbilgisi içeriğinin bağlamla birlikte verilmesi Kara (2004, s. 308) tarafından da vurgulanmaktadır. Örneğin park ile ilgili verilecek kelime bilgisi için parkta geçecek bir etkinlik oluşturulması ve içeriğin bağlamında verilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. İnal ve Çakır (2014, s. 676) da benzer şekilde kelimelerin belirli bir bağlam aracılığıyla iletilmesinin, bilinmeyen kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının da tahmin edilmesini ve öğrenilen yapı ve kelimelerin kalıcı olduğunu belirtmiştir.

Son zamanlarda yapılan yabancı dilde kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda kelime öğretimi, araştırmacılar, öğretmenler, program geliştiriciler ve yabancı dil öğretimi içinde yer alan kişilerin önemli ölçüde dikkatini çeker hale gelmiştir. İfade edildiği üzere yabancı dilde kelime öğretimi dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu derecede öneme sahip olan bir konunun aktarılmasında da klasik yöntemlerdeki gibi öğrenenin pasif konumda olduğu değil, aksine öğrenenin aktif olduğu ve bilgiyi yapılandırdığı bir rolde olması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (İnal ve Çakır, 2014, s. 676).

Çoğu eğitimci ve dilbilimci tarafından kelime bilgisinin önemi uzun yıllar göz ardı edilse de son zamanlarda kelime bilgisinin dil öğrenmedeki yeri sıkça tartışılır konuma gelmiştir. Bu sebeple konu ile ilgili çalışmalar hem geçmişte yapılmış hem de günümüzde yapılmaya devam etmektedir.

## 2.2. Hikâye Anlatımı

Antik çağlarda sözlü hikâye anlatma sanatının ortaya çıkmasıyla birlikte edebiyatın da başladığı söylenir. “Antik çağda, insanların birbirlerini eğlendirmek, hoş vakit geçirmek, gençlere hayat tecrübelerini, dinî ve kültürel mirası aktarmak amacıyla hikâye anlatma sanatının oluştuğunu, böylelikle edebiyatın ortaya çıktığını söylemek mümkündür” (Russell, 2004, s. 3). İnsanların birbirlerini eğlendirmek, her anlamdaki tecrübelerini ve kültürlerini aktarmak için başvurduğu hikâyeler hayatın tam ortasında yer alır. Çünkü herkesin anlatacak bir şeyi vardır. Wright (1995, s. 16) bu durumu “herhangi bir kafeye, partiye ya da topluluğa karışın, orada hikâyelerini anlatan birileri mutlaka vardır” diyerek belirtmiştir. Hayatın bu kadar içinde yer alan bir gerçeği eğitimde bir yöntem olarak kullanmak, onun avantajlarından faydalanmak olumlu yönlerini birlikte getirecektir.

Sözlük anlamı olarak bakıldığında hikâye, bir olayın sözlü ve yazılı olarak anlatılması ya da bu olayları anlatan düz yazı demektir. Edebi bir tür olarak hikâye ise masala göre daha gerçekçi, olmuş ya da olması muhtemel olayları anlatan, romana göre daha kısa anlatımı olan yazılardır (Arıcı, 2008, s. 148). Ellis ve Brewster’a (2014, s. 25) göre ise hikâye anlatımı dinlemek isteyenlere hikâye anlatmaktır. Bu anlatım, hikâyeyi kitaptan yüksek sesle okuma veya hikâyeyi kitap olmaksızın anlatma şekillerinde olabilir. Burada önemli ve zor olan şey dinleyicinin ilgisini kaybetmemektir. Ancak, hikâyeyi okuma ile anlatma arasında farklılıklar bulunmaktadır. O’Connell’a (2009, s. 21) göre hikâyeyi okurken öğretmenin odağının çoğu kitabı okuma üzerinedir. Hikâyeyi anlatırken ise bu odak kitap okumaktan çok öğrenci ile iletişim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen, hikâyeyi kitaptan okumak yerine anlattığında, kendi bedenini, jest ve mimiklerini birer görsel olarak kullanabilmektedir. Öğrencilerden aldığı dönütler sayesinde hikâyede gerektiği durumlarda değişiklikler, tekrar ya da vurgular yapabilir. Kitaptan okuduğu durumlarda bu avantajları en aza indirmektedir.

### 2.2.1. Eğitimde hikâye anlatımı

Öğretmenler neden hikâyeleri kullanır: (Ellis ve Brewster, 2014, s. 6-7).

- Hikâyeler öğrenciler için motive edici, zorlayıcı ve eğlencelidir. Ayrıca yabancı dile, kültürüne ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirir.

- Hikâyeler yaratıcılığı destekler. Öğrenciler hikâyeye dâhil olup karakterleri ve olayları yorumladıkça kendi güçlerini yaratma şansı bulurlar.
- Hikâyeler gerçek hayatla hayal dünyasını birleştirir. Bu sayede çocuklar okul ile ev arasında da bağ kurmuş olur.
- Sınıfta dinlenen hikâyeler, çocukların sosyalleşmelerine yardımcı olur. Hep birlikte hissettikleri üzüntü, aldıkları keyif, heyecan duyguları onların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler.
- Çocuklar hikâyeleri defalarca dinlemekten keyif alırlar. Hikâyelerin çocuklarda yarattığı bu istekten faydalanarak dildeki hedeflenen dilbilgisi kuraları ya da kelime bilgisini aktarmak çok daha kolay gerçekleşir.
- Hikâyeler, öğretmenlere hedeflenen kazanımları farklı, hatırlanması kolay ve tanıdık şekillerde gerçekleştirme olanağı verir.
- Hikâyeleri dinlemek, çocukların yabancı dildeki ritim, telaffuz ve tonlamayı fark etmelerini sağlar.
- Farklı öğrenme türleri ve zekâ çeşitlerine hitap ederek, bilgiyi her çocuk için anlamlı hale getirir.
- Çocukların planlama, hipotezler oluşturma, öz değerlendirme ve tekrar gibi öğrenme stratejilerini geliştirir.
- Programdaki diğer derslerle bağlantı kurarak öğrenmenin devamlılığını sağlar.

Yabancı dil öğrenimi geçmişten günümüze tartışılmaya değer konular içerisinde her zaman yerini ilk sırada almıştır. Bu nedenle yabancı dil öğretimini en iyi ve en kaliteli şekilde gerçekleştirmek için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler denenmiştir. Birebir çeviri metoduyla başlayan bu yolculukta, diğer kültürlerin, ideolojilerin ve dilin aktarımında edebi metinler önemini hep korumuştur. Ancak kısıtlı ders saatleri, yoğun program ve kalabalık sınıflar bu metinlerin faydalı bir şekilde kullanılmasının önüne geçmiştir. Bu olumsuzluklar dâhilinde edebi metinleri, dil öğretiminin bir parçası haline getirmek mümkündür. Bu yöntemi dil sınıflarına dâhil etmenin en uygun yolu hikâyelerden geçmektedir. Hikâyelerin ders saatleri için ideal uzunlukta olması, tüm seviyeler için kullanılabilir olması ve farklı ilgi alanlarına hitap etmesi onları dil öğretiminde faydalanılması gereken bir hazine haline getirmektedir ( Pardede, 2011, s. 15).

Hikâyeler çocuk – büyük demeden herkesin dikkatini çeken edebi bir türdür. Ancak çocuklardaki etkisi büyüklerle kıyaslandığında azımsanmayacak kadar fazladır.

Dolayısıyla, hikâyelerin çocuklar üzerindeki bu etkisinden faydalanmak, eğitimde paha biçilmez bir değer taşımaktadır. Eğitimciler, hikâyeleri eğitimin her safhasında kullanacağı birer öge olarak görüp, eğitim programlarını bunu dikkate alarak düzenlemelidir (Aytaş, 2006, s. 10-11). Bir yabancı dil öğretim programında işlev (function), dilbilgisi, kelimeler, telaffuz ve dil becerileri yer alır. Bunun yanı sıra etkinlik ve görev çeşitleri de yer almaktadır. Hikâyeler de programlara dahil edilirken bu ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır (Ellis ve Brewster, 2014, s. 8).

Hikâye anlatımı öğrencilere kişisel deneyimler sağlamanın yanı sıra küresel bir yolculuğa çıkma şansı tanır. Bu sayede farklı kültürlerin tanınması konusunda oldukça yardımcı birer eğitim aracı olarak görülmektedir. Ayrıca çocukların duygusal, bilişsel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması bakımından hikâyeler, çok yönlü olma özelliğiyle ön plana çıkmaktadır (Malkina, 1995, s. 1).

Barker (1985, s. 24-25), çocukların dünyasına ve çocuk edebiyatına adım atabilmek için şarkı, dans, oyun, renkli kitaplar, hayatın şaşırtan ve sürprizlerle dolu dünyasına da adım atmak gerektiğini belirtmiştir. Çocuk edebiyatı peri masalları, efsaneler, fabllar ve hikâyeler gibi çeşitli anlatılardan oluşur. Bunların içinde yer alan hikâyeler ise geçmişten günümüze en eski anlatı çeşitlerindedir. Hikâyeler, insanların değerlerini, kültürlerini, deneyimlerini ve geleneklerini aktarma yoludur.

Eğitimin her safhasında kullanılabilmesi belirtilen hikâyeler, yabancı dil öğretiminde de sıkça yer almıştır. Örneğin Amtzis (1993, s7), dil sınıflarında hikâyelerden yararlanılmasının öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca interaktif bir şekilde yürütülen ders ile öğrencilerin birbirlerini dinleme alışkanlığı edinmesine de yardımcı olacağını vurgulamıştır. Bir başka çalışmada ise, dil sınıflarında hikâye kullanımının telaffuz ve tonlamayı olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Wilhelm ve Wilhelm, 1999, s. 27-28). Hikâyeler, çocukların dinleme becerilerini geliştirmekle birlikte onların kelime dağarcığının gelişmesine de katkı sağlar. Hikâyenin belli bir bağlam içerisinde verilmesi, çocuklara erek kültürle ilgili bilgi edinme ve kültürlerarası bilinç oluşturma şansı sunar (Hanbay,2013, s. 36).

Wright (2000a, s. 3-4) da hikâyelerin, çocuklara kendilerini yakın hissedebilecekleri ve hatırdaki kalması kolay bir bağlam oluşturacağını, bu sayede çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine bahsedildiği üzere olumlu

katkı sağlayacağını belirtmektedir. Benzer şekilde hikâyeler, öğretmenlere sunduğu yeni kelime ve dilbilgisini sunma şansı ile birlikte, öğrencilere de dinleme açısından birer amaç oluşturur. Öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmeden, istedikleri kadar tekrar yapma konusunda özgür hissederek, bağlamdan anlam çıkarma, tahmin etme gibi etkinlikleri de çalışma şansı bulurlar.

Hikâyeler birer yöntem olarak kullanılmak istendiğinde dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bir hikâyenin çocukların düzeyine uygunluğu, doğru hikâyenin seçilmesi önemli noktalar. Ancak, hikâyenin öğretmen tarafından okunarak mı yoksa anlatılarak mı kullanılacağı da çocukta bırakacağı etki açısından önemlidir. Hikâyenin öğretmen tarafından anlatılması, okumasından çok daha etkilidir. Anlatmak, öğretmene jest ve mimik kullanımı, gerektiğinde hikâyeyi değiştirebilme imkânı verir. Anlatma yönteminin başarısı ise öğretmenin yeterince ön hazırlığı olması koşuluna bağlıdır. Aksi takdirde, hikâyeyi okuma seçeneğinden daha başarısız olma ihtimali doğabilir (Hanbay, 2013, s. 36-37).

Şimşek'e (2002, s. 4) göre hikâye anlatımı yöntemini sınıfta kullanmanın birçok aşaması vardır. Hikâye anlatımı yönteminin aşamaları şu şekildedir:

- Anlatılacak hikâyede bulunması gerekenler,
- Hikâyeyi anlatacak öğretmenin uygulamadan önce yapması gerekenler,
- Hikâyeyi dinleyecek öğrencilerin dikkat etmesi gerekenler,
- Hikâye anlatım yönteminin kullanılacağı sınıfta, ortamda olması gerekenler şeklinde hazırlık,
- Hikâye anlatım yönteminin sınıfta uygulanmasında kullanılacak teknikler,
- Anlatım sonrası değerlendirme soruları gibi aşamaları vardır.

Hikâye anlatımında en önemli basamak hikâyelerin seçilmesi aşamasıdır. Hikâyelerin seçiminde öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda doğru hikâyeyi seçmek çok önemlidir. Hikâyelerin seçiminde doğru karar verebilmek için her türden çok fazla hikâye okunmalı, anlatırken rahat hissedilen hikâyeler seçilmeli, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyacına uygun hikâyeler seçilmeli, hikâyenin bağlamını oluşturabilmek adına hikâyenin tarihi, kültürü gibi konulara hâkim olunmalı ve doğru hikâyenin seçilip seçilmediği ile ilgili dönüt alınmalıdır (Pedersen, 1995, s. 2). Malkina (1995, s. 5) da benzer şekilde hikâyelerin seçiminin hikâye anlatımının en önemli kısmı olduğunu belirtmiştir. Hikâyelerin doğru seçilmesi doğru bir başlangıç yapılabilmesi açısından

önemlidir. Gerektiği durumlarda hikâyelerin uyarlanması gerektiğini, dilinin öğrencilere uygunluğunun, öğretilmesi hedeflenen kazanımların var olup olmadığının en başta test edilmesi gereken konular olduğunu belirtmiştir. Gerektiğinde dil ile ilgili değişiklikler yapılabilir. Örneğin, hikâyenin dili geçmiş zaman ise öğretmen bunu amacına uygunluğunu göz önünde bulundurarak geniş zamana çevirebilir. Veya hedeflediği kelimeleri ekleyip hikâyeye başka bir yön verebilir. Tekrar sağlamak amacıyla kelimeleri sık sık kullanabilir. Kafiye kelime ya da cümleleri kullanıp küçük şarkılar yapabilir.

Ellis ve Brewster (2014, s. 19), doğru hikâyelerin seçilmesinde sorulması gereken çeşitli sorular bulunduğunu belirtmektedir. Kelime açısından bakıldığında, hikâyede geçen kelimeler hedeflenen kazanımı iletmede yeterli zenginlikte ve zorlayıcılıkta mı? Hangi edebi yöntem kullanıldı? (tekrar, soru-cevap, anlatım, metafor vb) Kullanılan bu yöntemler öğrencilerin hikâyeyi anlamalarına, katılım sağlamalarına, dili geliştirmelerine yardımcı oldu mu? Konu öğrencilerin ilgisini çekici nitelikte mi? Görseller hikâyeyi destekleyici ve anlamayı kolaylaştırıcı mı? Hikâye öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmesine nasıl yardımcı oluyor? Hikâye farklı öğrenme stillerine hitap ediyor mu? Hikâye öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı sağlıyor ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştiriyor mu? Hikâye öğrencilerde sosyalleşme, yardımlaşma ve öz güven yaratıyor mu? Hikâye erek kültürü yansıtabiliyor mu? Bu ve buna benzer soruları cevaplamayı amaçlayan sorularak en uygun hikâyenin seçimi mümkün olmaktadır.

Hikâyenin anlatım kısmında ise hikâyenin anlatıcı tarafından iyi öğrenilmiş olması, hikâyenin bir iskeletin çıkarılması, uzunluğunun kontrol altına alınması, seçilecek kelimelerin kararının verilmesi, hikâyeye kendi anlatım tarzının eklenmesi ve anlatmadan önce çokça tekrar edilmesi gerekmektedir (Pedersen, 1995, s. 3-4).

Sınıfın hikâyeye uygun hale getirilmesi öğrencilerin kendini rahat hissetmesi açısından önemlidir. Sınıfın fiziki şartları uygunsa öğrencilerin sandalyelerini öne çekip oturması, hatta yerde oturmaları kendilerini rahat hissetmeleri açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin öğretmeni rahatlıkla görebilmesi ve öğretmenin gösterdiği görselleri, jest ve mimikleri rahatlıkla görebilmeleri önemlidir. Çünkü öğrenciler hikâyeyi dinlerken enerjilerini dinleme ve bu dinlemeyi anlamlandırabilecekleri görsellere yöneltirler (O'Connell, 2009, s. 21).

Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1995, s. 19), hikâyelerin kelime bakımından zengin olduğunu ve kelimelerin hikâyeler aracılığıyla farklı bağlam ve kurgularla öğrencilere aktarıldığını belirterek, bağlamın kelime öğrenilmesindeki yerini vurgulamıştır. Ancak, kelime öğretiminde bağlamın önemi çok büyük olmakla birlikte, bu bağlamın nasıl iletildiği de çok önemlidir. Hikâye anlatımı yöntemiyle bağlam, açık ve akılda kalıcı şekilde sunulur. Gruplanan kelimelerin akılda kalıcılığı daha mümkün olmaktadır. Gruplanarak kodlanan kelimelerin akılda kalıcılığı daha fazla olmaktadır. Bu nedenle kelimeler, hayvanlar, meyveler şeklinde bir grup dahilinde, kafiyeli bir biçimde, aynı renkli olan şeyleri bir araya getirerek renk grupları şeklinde veya sıfatlar, isimler gibi gramer grupları oluşturarak verilebilir. Bu gruplamalar oluşturulduktan sonra gerçek nesnelere kullanarak, çizim yaptırarak, görseller yardımıyla, eş veya zıt anlamlı kelimeler kullanarak, bağlamdan anlam çıkarma veya birebir çeviri gibi kelime öğretme teknikleri kullanılabilir (Ellis ve Brewster, 2014, s. 31-32).

Hikâyeler, bahsedildiği üzere eğitimde faydalı birer araç haline dönüşebilir. Ancak bu yöntem, anlatıcının birçok açıdan çeşitli yeterliği bir arada bulundurmasını gerektirir. Doğru seçilmemiş ve sınıf ortamı ve öğrenci seviyesine adapte edilememiş hikâyeler, gerekli soruların yerinde sorulmaması, pekiştiricilerin düzgün verilmemesi, hikâyeleri destekleyecek görsel ve materyallerin kullanılmaması bahsedilen tüm avantajları dezavantaja çevirebilir. Bu sebeple eğitimde hikâye anlatımının fayda sağlaması için anlatıcının gerekli tüm önlemleri alması gerekir (Şimşek, 2002, s. 10).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Dil öğretiminde kelime öğretimi ile ilgili çalışmalar gerek yurtiçinde, gerekse yurtdışında oldukça ilgi görmüş, bir o kadar da konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Benzer şekilde, eğitimde hikâye anlatımı özellikle anadil öğretiminde oldukça başvurulmuş yöntemlerden birisidir. Yabancı dil öğretiminde ise hikâye, son zamanda dikkatleri üzerine çekmekle beraber, dijital hikâye, hikâyenin basılı materyal olarak kullanılması veya sözlü olarak anlatılması şeklinde, çeşitli varyasyonları ile faydalanılmaktadır. Bu bölümde yabancı dilde kelime öğretimi ve yabancı dilde hikâyelerin kullanımıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.3.1. İngilizce hikâye ve kelime bilgisi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar

Mello (2001), “The power of storytelling: How oral narrative influences children’s relationships in classroom” adlı çalışmasında 9 ay boyunca dördüncü sınıf öğrencilerine ayda bir kere olacak şekilde hikâyeler anlatmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniğinden faydalanmıştır. Araştırmanın amacı uzun süreli hikâye anlatımına maruz kalınması durumunda öğrencilerin genel gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencileri sosyal anlamda geliştirdiği, yaratıcılıklarının geliştiği, öğrencilerin kültürel normları tanınmasına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cary (1998), “The effectiveness of a contextualized storytelling approach for second language acquisition” adlı çalışmasında bağlamsallaştırılmış hikâye anlatımı yönteminin ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisini incelemektedir. Toplamda dört hafta süren hikâye anlatımı sürecini üç öğretmen, 3 gruptan oluşan toplam 12 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmada hikâyelerin etkisinin yanı sıra, hikâyelerin öğrencilerin dili kullanma miktarına olan etkisi de araştırılmıştır. Öğretmenler aynı hikâyeleri anlatmasına rağmen, hikâyeleri anlatma sırası öğretmenlere göre farklılık gösterebilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak, konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sözlü dil değerlendirme ölçeği, sözlü dil gözlem formu ve öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde bu yöntemin, öğrencilerin sözlü anlatımda anlamalarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin İngilizce konuşma miktarını artırdığı ve öğretmenlerin de profesyonel anlamda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brett, Rothlein ve Hurley (1996), “Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words” adlı çalışmalarında öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde üç durumun etkisini incelemişlerdir. Bu durumlardan birincisi öğrenciler hikâyeyi dinlerken gerekli açıklamaların yapıldığı, ikincisi hiçbir açıklamanın yapılmadığı deney grupları ve üçüncü olarak hikâye ve kelimelere maruz kalmayan grubun olduğu kontrol grubundan oluşmaktadır. Her hikâye için ön test ve son testin kullanıldığı çalışma, 4. sınıflardan oluşan toplam 175 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde hikâyeleri kelimelerle ilgili açıklamalar eşliğinde dinleyen öğrencilerin, hikâyeleri açıklama yapılmadan dinleyen

öğrencilerden ve kontrol grubundaki öğrencilerden kelimeleri daha çok hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Crumbley ve Smith (2000), “Using short stories to teach critical thinking and communication skills to tax students” adlı çalışmalarında kısa hikâyeleri eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanmışlardır. Çalışmalarını muhasebe öğrencileriyle yürüten araştırmacılar, çalışmalarının sonucunda bu yöntemin dersleri alışıldığı dışına taşıdığını belirtmişlerdir. Hikâyelerin gerek sınıfta gerekse sınıf haricinde kullanılan, onları geleneksel yöntemlere nazaran sıkıcılığın ve sıradanlığın dışına çıkabilen bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Elley (1989), “Vocabulary acquisition from listening to stories” adlı deneysel yürüttüğü çalışmasında, hikâyelerin öğretmenler tarafından yüksek sesle okunması yöntemiyle rastlantısal kelime edinimini incelemiştir. İki aşamalı şekilde yürütülen bu çalışmanın birinci kısmı, yedi ve sekiz yaşlarındaki 157 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci kısmında kontrol grubu bulunmamaktadır. Hikâyeler öğrencilere okunmuş, görsellerle desteklenmiş fakat kelimelerle ilgili herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Her hikâyeden sonra izleme testleri yapılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmı, sekiz yaşındaki toplam 178 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmının amacı, birinci kısımda elde edilen verileri farklı iki hikâye kitabıyla teyit etmek, öğretmenin çalışma üzerindeki etkisini belirlemek, kelime ve konu ilişkili değişkenleri açıklamak ve öğrenilenlerin kalıcılığını test etmektir. Çalışmanın bu kısmında iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Yapılan iki aşamalı deneysel bu çalışma, öğrencilerin görsellerle birlikte dinledikleri hikâyelerden kelimeleri rastlantısal şekilde öğrenebileceğini ortaya koyuştur. Açıklama yapılmadan rastlantısal şekilde öğrenilen kelimeler, yapılan açıklamayla birlikte iki katına kadar çıkarılabilir. Öğrenilecek kelimenin hikâyede tekrar edilmesinin ve kelimelerin görsellerle desteklenmesinin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bağlamın kelime öğrenmeyi kolaylaştırabileceği de belirtilmiştir.

Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009), “ESL students’ attitude towards texts and teaching methods used in literature classes” adlı nitel araştırma yöntemini kullanarak yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin derslerde kullanılan metin türlerine ve öğretim metotlarına karşı tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubunu 110 öğrenci ve oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki kısımdan oluşan anket uygulanmış ve

görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çok büyük çoğunluğu hikâyelerle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Geriye kalan kısmı ise bu konuda ısrarlı bir olumsuzluk belirtmemişlerdir. Öğrenciler, hikâyelerin diğer metin türlerine göre daha az zaman aldığını, okumasının daha kolay olduğunu ve diğer ödevlerine daha çok vakit ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çalışmanın sonucunda öğrencilerin metin türlerinden etkilenmesindeki etkenlerden birinin de metnin türünün yanı sıra içeriği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Roman ve şiirler ise öğrenciler tarafından daha az ilgi görmüşlerdir. Özellikler şiirlerde bulunan kelimelerin ardında başka anlamların olması, öğrencileri oldukça zorlamıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerle ilgili yapılan analizde ise olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak farklı yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olabileceği de çalışma kapsamında belirtilmiştir.

### **2.3.2. İngilizce hikâye ve kelime bilgisi ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar**

Özer (2004), “Hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi” adlı çalışmasında, çocuklara yabancı dil öğretiminde daha iyi teknikler bulma arayışından yola çıkarak, çocuklara İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemi ve toplu fiziksel tepki yönteminin kullanımını göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören 18 katılımcı ve tek grup, ön test son teste dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı dil becerilerinden konuşma ve yazma, bununla birlikte dilbilgisi kuralları açısından ele alınmıştır. Altı hafta boyunca, İngilizce dersleri, önceden belirlenmiş olan bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında hikâye anlatım tekniği kullanılarak işlenmiş ve çalışma sonucunda bu tekniğin çocuklara İngilizce öğretiminde oldukça yararlı ve motive edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2014), “TPRS (okuma ve hikâye anlatımı yolu ile dil beceri öğretimi) dil öğretim yönteminin sözcük bilgisine olan etkisi” adlı çalışmasında, Türkiye’de okul öncesi sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören küçük yaşta öğrencilerin sözcük bilgisinde TPRS dil öğretim metodunun etkisini ve öğrencilerin başarı durumunda cinsiyet farklılığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Toplam 39 öğrenciden oluşan iki okul öncesi sınıfında yapılan çalışma, yarı deneysel şekilde

yürütülmüştür. Sözcük öğretimi çalışması deney grubunda TPRS metodu ve kontrol grubunda iletişimsel yaklaşımla sene başından itibaren yürütülmüştür. Ön test – son teste dayalı bu çalışmada, öğretim süreci toplamda dört hafta sürmüştür, bu süreçte bahsedilen yöntemler deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yardım (2011) “Bilgisayar destekli hikâye anlatım ile öğretmen destekli hikâye anlatım tekniğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde bilgisayar destekli hikâye anlatımının mı yoksa öğretmen destekli hikâye anlatımının mı daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ön test ve son teste dayalı yürütülen bu araştırma, toplam 60 katılımcı ile her bir sınıf için 10 saat sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı hikâyeleri seçerken öğrencilere uygun olmasına özen göstermiş, bunun için de çoğunlukla herkes tarafından bilinen hikâyeleri seçmiştir. Bu hikâyelerden de 25 hedef kelime belirlenmiştir. Uygulama süresince deney grubundaki öğrenciler bilgisayar destekli hikâyelere maruz bırakılırken, kontrol grubundaki öğrenciler öğretmenlerinin sunduğu hikâyelere maruz kalmıştır. Bulgular neticesinde her iki grubun da ilerleme kaydettiği fakat iki yöntem karşılaştırıldığında, sonuçların öğretmen destekli hikâye anlatım yönteminin lehine olduğu görülmektedir.

Özdemir (2012) “Hikâye anlatım ve rol yapma tekniklerinin genç öğrenenlerin kelime öğrenimi ve hatırlamalarına etkileri” adlı çalışmasında, hikâye anlatım ve rol oynama yönteminin genç dil öğrencilerinin kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimeyi uzun vadede hatırlayabilme becerisine olan etkisini belirmeliyi amaçlamıştır. Deneysel olarak yürütülen bu çalışmada, deney grubunda belirlenen hedef kelimeleri öğretmek için hikâye anlatım ve rol oynama teknikleri bir arada kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle kelime öğretimi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak, ön-hatırlama, ön-tanıma; yakın-hatırlama, yakın-tanıma; uzak-hatırlama ve uzak-tanıma testleri kullanılmıştır. İki grup arasında oluşan farkın anlamlılık düzeyleri T-testi ile incelenmiş ve bu sonuç neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, hikâye anlatımı ve rol yapma tekniklerinin

kullanıldığı bir yöntemin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür.

Kırkgöz (2012) “Kısa hikâyelerin İngilizce dersine dahil edilmesi” adlı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime bilgilerini pekiştirmek ve yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla, kısa öykülerin İngilizce programına nasıl ilave edilebileceğini incelemektedir. Ortalama yaşları 19 olan 21 öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek şekilde belirlenen hikâyeler, İngilizce programına ilave edilmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımla yola çıkan bu çalışma, sunum, inceleme ve takip etme aşamalarından oluşan üç basamaktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, portfolyo ve Likert tipi anket kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerin dilin belli kullanımlarını ve dil bilgisini daha iyi anlamalarını sağladığını fark ettikleri belirtmişlerdir. Dil bilgisinin yanı sıra, hikâyelerin kelime bilgisinin edinilmesinde de olumlu sonuçlar meydana getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik anlamda olumlu etkiler yaratan hikâyeler, duyuşsal anlamda da fark yaratarak öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamıştır.

Tunçarslan (2013), “3-4 yaşında okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklara İngilizce öğretiminde kısa hikâyeler kullanımının etkisi: Önerilen genel bir izlençe “ adlı çalışmasında 3-4 yaş aralığındaki çocuklara kelime öğretiminde kısa hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Çalışma, 28 okul öncesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili ön bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı gruplar rastgele oluşturulmuştur. Araştırma deseni olarak ön test, son teste dayalı, deney ve kontrol gruplarından oluşan deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Deneysel süreçte deney grubu yedi hafta boyunca kısa hikâye temelli etkinlikler ile kelime öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun başarı puanları, kontrol grubunun başarı puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, deney grubundaki ve çocukların İngilizce dersinde daha fazla motive olduğu ve derslerdeki etkinliklere daha fazla katıldığı gözlenmiştir; ayrıca, kalıcılık seviyesini belirlemek için yapılan gözlem sonuçlarına göre, deney grubundaki çocuklar, anlamlı bir bağlamda öğrendikleri için daha fazla kelime hatırlayabilmektedir.

İnal ve Çakır (2014)’ın “Hikâye temelli kelime öğretimi “ adlı çalışmalarında, hikâyeye temelli kelime öğretimini ön test ve son teste dayalı deneysel bir çalışma

olarak yürütmüşlerdir. Konya Selçuk Üniversitesi birinci sınıfta öğrenim gören, 45'i deney grubu, 45'i kontrol grubu olmak üzere toplam 90 öğrenci ile çalışmışlardır. Son testin uygulanmasının, ardından geleneksel yöntemle yürütülen grup olan kontrol grubu ve hikâye temelli yürütülen grup olan deney grubuna 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Toplamda dört hafta ve sekiz ders saati süren çalışmanın neticesinde deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında deney grubu lehine bir fark bulunarak hikâye temelli kelime öğretiminin etkililiği ortaya konmuştur.

Demir (2012), “Genç öğrencileri kelime öğretiminde nöro-linguistik programlama (nlp) teknikleriyle desteklenmiş hikâye anlatımı kullanım uygulaması” adlı çalışmasında, öğrencilerin hatırlama yeteneklerini ve kelime öğrenmelerini geliştirmeye yardım etmek, bunun yanı sıra zengin ve manalı girdiler sağlayarak, öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik motivasyon, ilgi, zevk alma ve hoşnutluk düzeylerini arttırmayı amaçlamaktadır. Toplamda 37 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülen bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgi skalası, motivasyon envanteri, tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar uygulanan hikâye anlatımı ve nöro-linguistik programlama tekniklerinin bir öğrenci hariç, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin hedef kelimeleri uzun süreli belleklerine yerleştirmelerinde ve gerektiğinde kullanabilmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Ayrıca uygulamalardan sonra öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada gerek akademik başarıyı gerekse duyuşsal özellikleri inceleyen farklı çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların bulguları incelendiğinde, hikâyelerin farklı kullanımlarının yer aldığı ve bu çalışmaların akademik başarıyı genel anlamda olumlu yönde etkilemelerinin yanı sıra, olumlu duyuşsal özellikler meydana getirdiği görülmektedir.

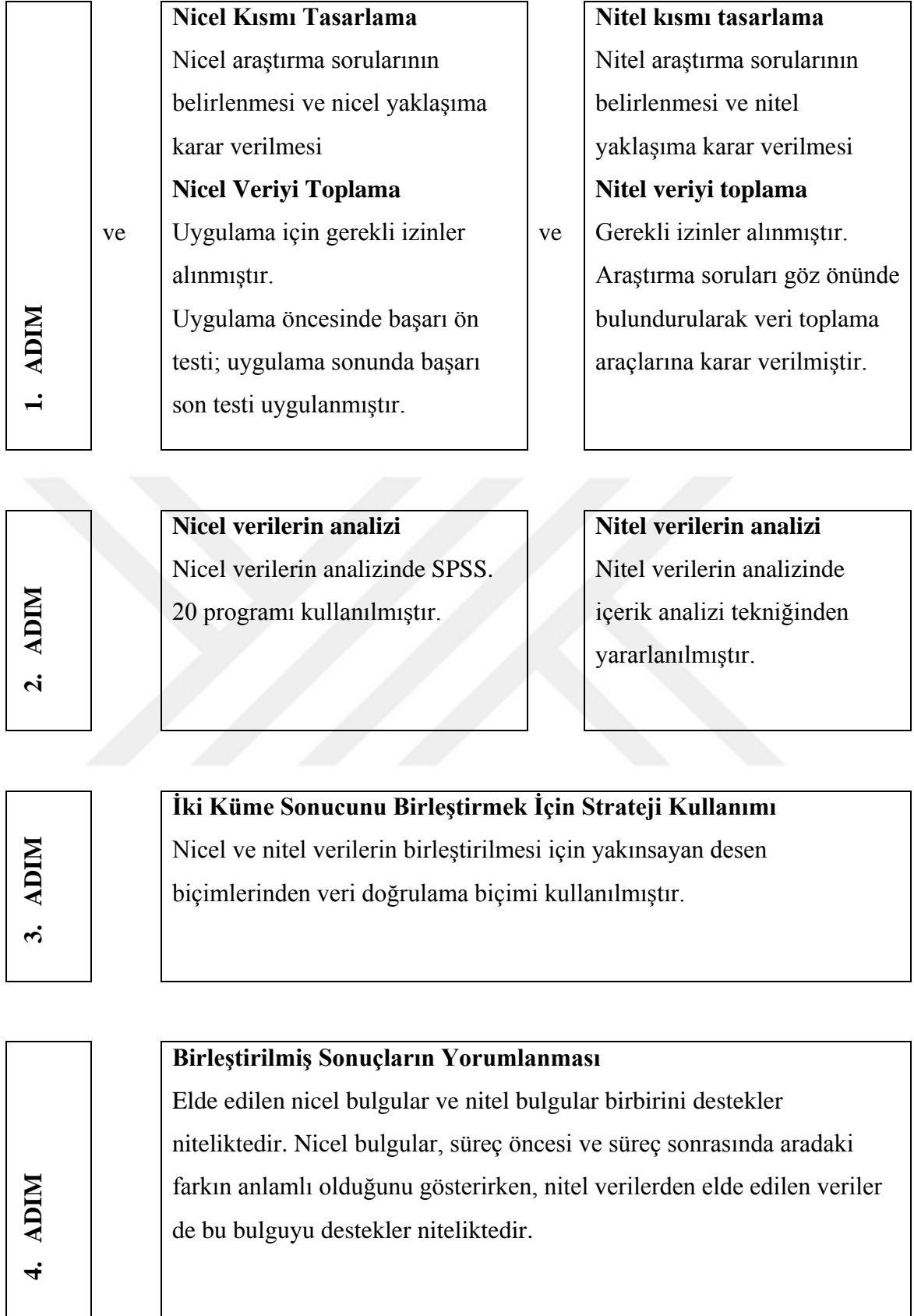
## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın desenine, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araçlarına, kullanılan etkinliklerin hazırlanma sürecine, verilerin toplanma ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir

#### 3.1. Araştırma Deseni

Çalışmada hikâye anlatımı yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılarak elde edilen verilerin birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi söz konusudur. Bu iki yöntemi birlikte kullanmak araştırmacıya, probleme farklı açılardan bakarak benzer sonuçları olup olmadığını teyit etme fırsatı verir. Tek bir yöntemle çalışmaktan kaynaklanabilecek eksiklikler, diğer yöntemin sağlayacağı veri çeşitliliği ile telafi edilir. Creswell'e göre nitel ve nicel verilerin farklı biçimlerde bir araya getirilebileceği karma yöntem, üç temel grupta toplanmaktadır. Karma yöntemin başlıca desenlerini yakınsayan paralel karma yöntemi, açılımlı sıralı karma yöntemler ve keşfedici sıralı karma yöntemler oluşturur. Bu çalışmanın doğasına uygun olarak karar verilen yakınsayan paralel karma yöntem deseni, nicel ve nitel verilerin kombinasyonu olarak düşünülmektedir. Nicel veriler ile nitel veriler beraber toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilerek, elde edilen bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı kontrol edilir (Creswell, 2014, s. 14-16). Bu yöntemin amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 1991, s. 122). Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular neticesinde yapılan uygulamadan anlamlı bir farklılık elde edilmesi halinde, nitel bulgularla bu farklılığın sebepleri; anlamlı bir farklılık elde edilmediği durumda ise yine bu durumun sebepleri ortaya konabilir. Nicel ve nitel verilerin aynı araştırma sorularını yanıtlamak için bir arada kullanılması yöntem çeşitlemesi olarak adlandırılır (Denzin,1994, akt; Türnüklü, 2001, s. 10). Yöntem çeşitlemesi ile daha zengin veri elde etmek mümkündür. Araştırma süreci işlemleri Creswell ve Plano Clark'ın önerdiği format doğrultusunda verilmiştir (2015, s. 87).



Şekil 3.1. Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test eder. Deneysel araştırmalar tek denekli ve çok denekli desenler olarak iki grupta toplanır (Büyüköztürk vd. 2014, s. 195). Araştırmacı gruplardan birine özel müdahalede bulunurken diğer gruba bulunmaz ve alınan puanlar neticesinde değerlendirme yapılır. Deneysel çalışmalar, deneklerin müdahale koşullarına rastgele atandığı gerçek-deneysel ve rastgele olmayan atamaların kullanıldığı yarı-deneysel desenleri içerir (Creswell, 2014, s. 170). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı, katılımcıların gruplara rastgele atanmadığı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin kelime bilgileridir. Bağımlı değişkeni ise, hikâye anlatımı yöntemi temelli uygulamalardır. Deney ve kontrol gruplu, ön test – son teste dayalı deneysel bu çalışma, bağımlı değişken üzerinde bir tane bağımsız değişkenin incelendiği tek faktörlü bir desendir. Uygulama süreci Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

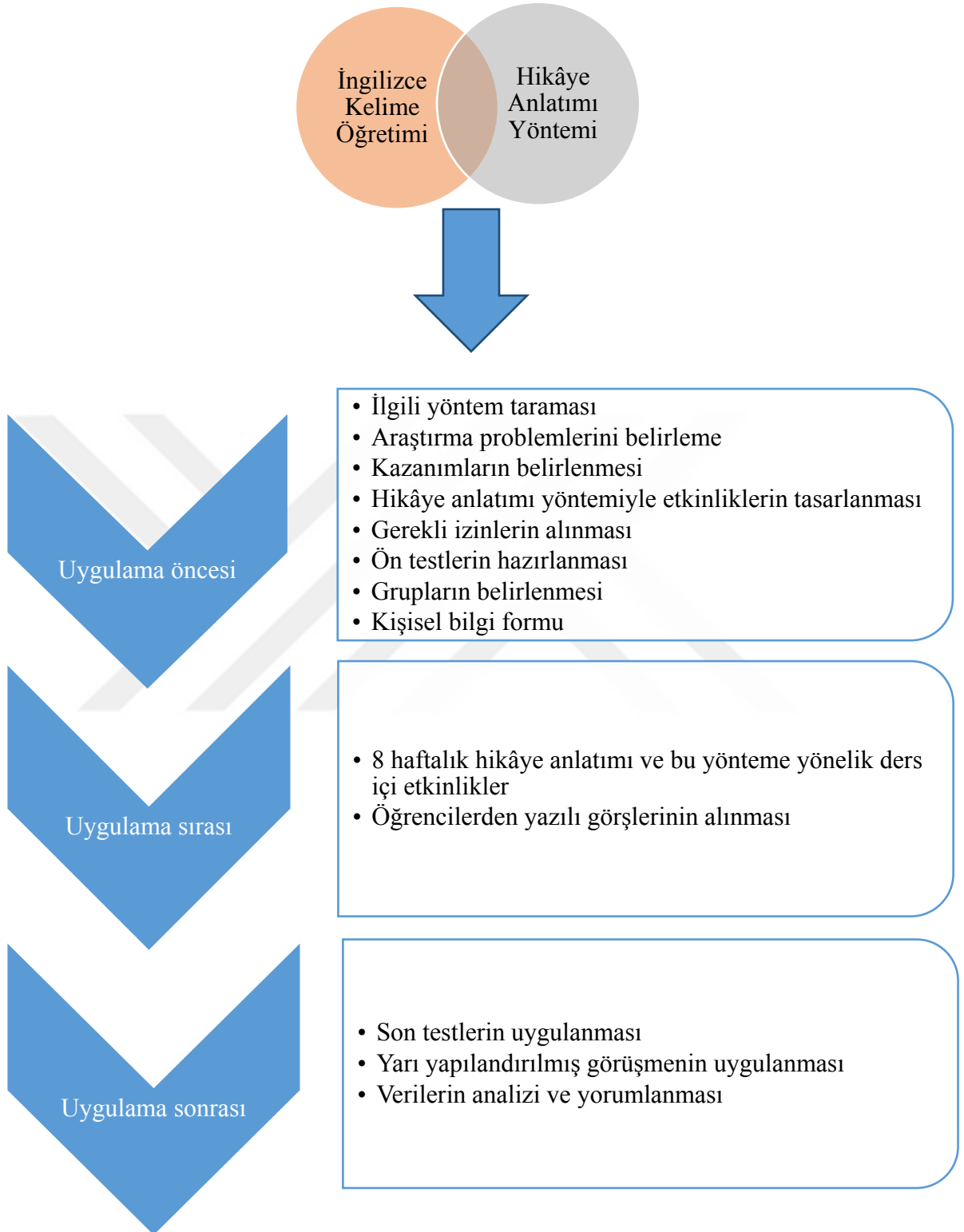
Tablo 3.1

*Hikâye Anlatımı Yöntemiyle Gerçekleşen Uygulama Süreci*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Kontrol Grubu	×		×
Deney Grubu	×	×	×

Araştırmanın nitel kısmında; deney grubu öğrencilerinde hikâye anlatımına ilişkin görüşlerin derinlemesine incelenebilmesi ve araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilerin derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen bu verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin öncelikli olarak kavramsallaştırılması, ardından ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu çalışmada, nicel veriler öğrencilerin öğrenme düzeylerini ortaya koyarken, nitel veriler ise bu değişimi öğrencilerin perspektifinden sunma imkânı vermektedir.

Araştırma sürecinin akış şeması aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.2. Araştırmanın Akış Şeması

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi öncelikle problemle ilgili önceki kuram ve ilgili araştırma literatürünün taramasının ardından, araştırmanın amacı doğrultusunda

problem durumları belirlenmiştir. İngilizce Öğretim Programının incelenmesiyle, araştırmanın hangi üniteyi ve kazanımları kapsayacağı belirlenerek, belirlenen kazanımlar çerçevesinde hikâyeler seçilmiştir. Alt problem durumları ve konu kapsamının belirlenmesinin ardından, araştırmanın doğasına uygun araştırma yöntemi ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlenmiştir. Veri toplama araçları için uzman görüşleri alınmış, araçlarının geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve veri toplama araçlarının son şekli verilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden etik izni ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır ve araştırmanın geliştirileceği okul belirlenmiştir (Ek 1). Çalışmanın dokusuna uygun olarak deney ve kontrol gruplarının seçilmesinin ardından, her iki gruba akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın tamamında deney ve kontrol grubunun dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin hikâye anlatımı yöntemi ile ilgili görüşlerini yazdıkları öğrenci günlükleri, öğrencilerden elde edilen yazılı görüşlerden ve süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı son test olarak uygulanmıştır. Toplanan tüm veriler analiz edilmiş ve yorumları yapılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu**

#### **3.2.1. Çalışma grubu**

Araştırmanın nicel verilerinin yarı deneysel desen uygulaması sonucunda toplanması sebebiyle evren örneklem seçimi yerine çalışma grubu alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Bursa ili Osmangazi ilçesinde yer alan bir ortaokulunun iki adet altıncı sınıf arasından rastlantısal atama ile belirlenen sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama için 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki en önemli etken erişimin uygun olmasıdır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ilkokulu yeni bitirmiş olmaları ve ortaokula adaptasyon sürecinin bu çalışmayı olumsuz etkileyebileceği düşünüldüğünden ve 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Teog hazırlık sürecinde bulunmalarından dolayı 6. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere çalışmaya toplam 46 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki bir

kaynaştırma öğrencisi ve iki adet Suriyeli öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Suriyeli öğrencilerin henüz okula, sınıf ortamına ve Türkçe diline hâkim olmamaları ve İngilizcedeki ön öğrenmeleriyle ilgili fikir sahibi olunamadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Nitel çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşme, 21 deney grubu öğrencisi arasından ön test İngilizce başarı testi sonuçları göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından belirlenen ve görüşmeye gönüllü 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 3.2 ve Tablo 3.3' te gösterilmektedir.

Tablo 3.2

*Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri*

		N
Cinsiyet	Kız	10
	Erkek	11
Annenin eğitim durumu	İlkokul	6
	Ortaokul	10
	Lise	4
	Lisans	1
	Lisansüstü	-
Babanın eğitim durumu	İlkokul	4
	Ortaokul	6
	Lise	11
	Lisans	-
	Lisansüstü	-
Günlük hayatınızda (okul harici) İngilizce ile ilgili etkinliklerinize kaç saat ayırıyorsunuz? (İngilizce film izleme, müzik dinleme, kitap okuma vb.)	Hiç	5
	1-2 saat	8
	3-4 saat	8
	5 saat ve daha fazla	-
İngilizce derslerinde hikâye anlatımının kullanılmasını ister misiniz?	Evet	16
	Hayır	5

Deney grubu öğrencilerinin onu kız on biri erkek öğrenciden oluşmaktadır (Bkz Tablo 3.2). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında annelerin altısının

ilkokul mezunu, onunun ortaokul mezunu, dördünün lise mezunu, birinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim durumları incelendiğinde babaların dördünün ilkokul mezunu, altısının ortaokul mezunu, on birinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul harici günlük İngilizce etkinliklere ayırdığı zaman sorulduğunda beş öğrencinin hiç vakit ayırmadığı, sekiz öğrencinin 1-2 saat, sekiz öğrencinin 3-4 saat vakit ayırdığı görülmektedir. Öğrencilere İngilizce dersinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılmasına yönelik istekleri sorulduğunda on altı öğrencinin istekli, beş öğrencinin ise isteksiz olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri*

		N
Cinsiyet	Kız	13
	Erkek	12
Annenin eğitim durumu	İlkokul	10
	Ortaokul	5
	Lise	7
	Lisans	2
	Lisansüstü	1
Babanın eğitim durumu	İlkokul	5
	Ortaokul	7
	Lise	9
	Lisans	3
	Lisansüstü	1
Günlük hayatınızda (okul harici) İngilizce ile ilgili etkinliklerinize kaç saat ayırıyorsunuz? (İngilizce film izleme, müzik dinleme, kitap okuma vb.)	Hiç	3
	1-2 saat	17
	3-4 saat	4
	5 saat ve daha fazla	1
İngilizce derslerinde hikâye anlatımının kullanılmasını ister misiniz?	Evet	21
	Hayır	4

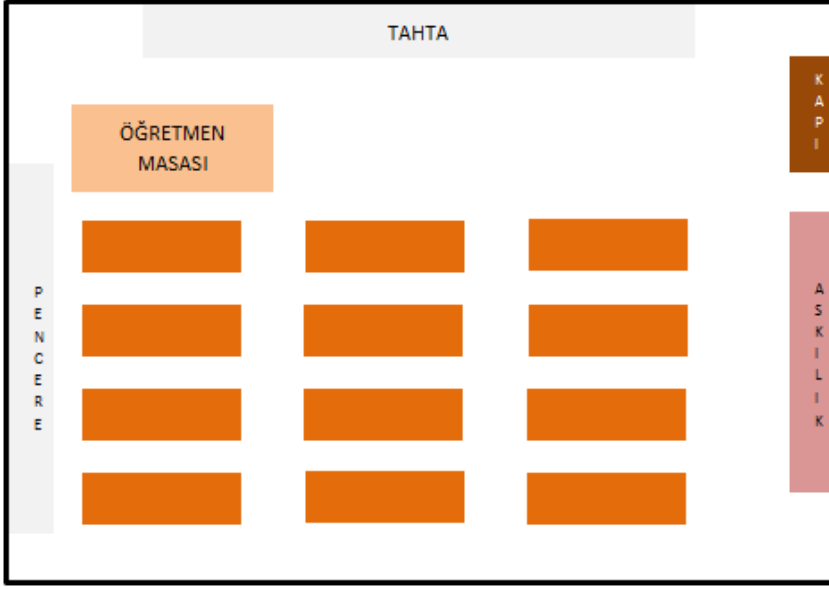
Kontrol grubu öğrencilerinin on üçü kız on ikisi erkek öğrenciden oluşmaktadır (Bkz Tablo 3.3). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında annelerin onunun ilkokul mezunu, beşinin ortaokul mezunu, yedisinin lise mezunu, ikisinin lisans

ve birinin lisansüstü mezunu olduğu görölmektedir. Babaların eğitim durumlarına bakıldığında babaların beşinin ilkokul mezunu, yedisinin ortaokul mezunu, dokuzunun lise mezunu, üçünün lisans mezunu ve birinin lisansüstü mezunu olduğu görölmektedir. Öğrencilerin okul harici günlük İngilizce etkinliklere ayırdığı zaman sorulduğunda üç öğrencinin hiç vakit ayırmadığı, on yedi öğrencinin 1-2 saat, beş öğrencinin 3-4 saat vakit ayırdığı görölmektedir. Öğrencilere İngilizce dersinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılmasına yönelik istekleri sorulduğunda yirmi bir öğrencinin istekli, dört öğrencinin ise isteksiz olduğu görölmektedir.

### **3.2.2. Okul**

Araştırmanın yürütülmesi için araştırmanın yürütüldüğü okulun seçilmesinde, okulun öğrenci profilinin böyle bir araştırma için uygun olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin de araştırmaya gönüllü olması ile birlikte okulun, diğer okullara kıyasla fiziki koşullarının amaçlanan uygulama ve araştırma için uygun olması etkili olmuştur. Okulun özel bir dil sınıfı bulunmamasına karşın, sınıfta teknolojik imkânlar bu uygulamayı yapma ortamını oluşturmaktadır. Derslerin görselleri için akıllım tahta aktif bir şekilde kullanılmıştır. Okulun şartlarının genel anlamda uygun olmasının yanında, okulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sayıca fazla olduğunu belirtmek gerekir. Bahsedilen bu sebepten dolayı, özellikle iletişim sağlanamayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

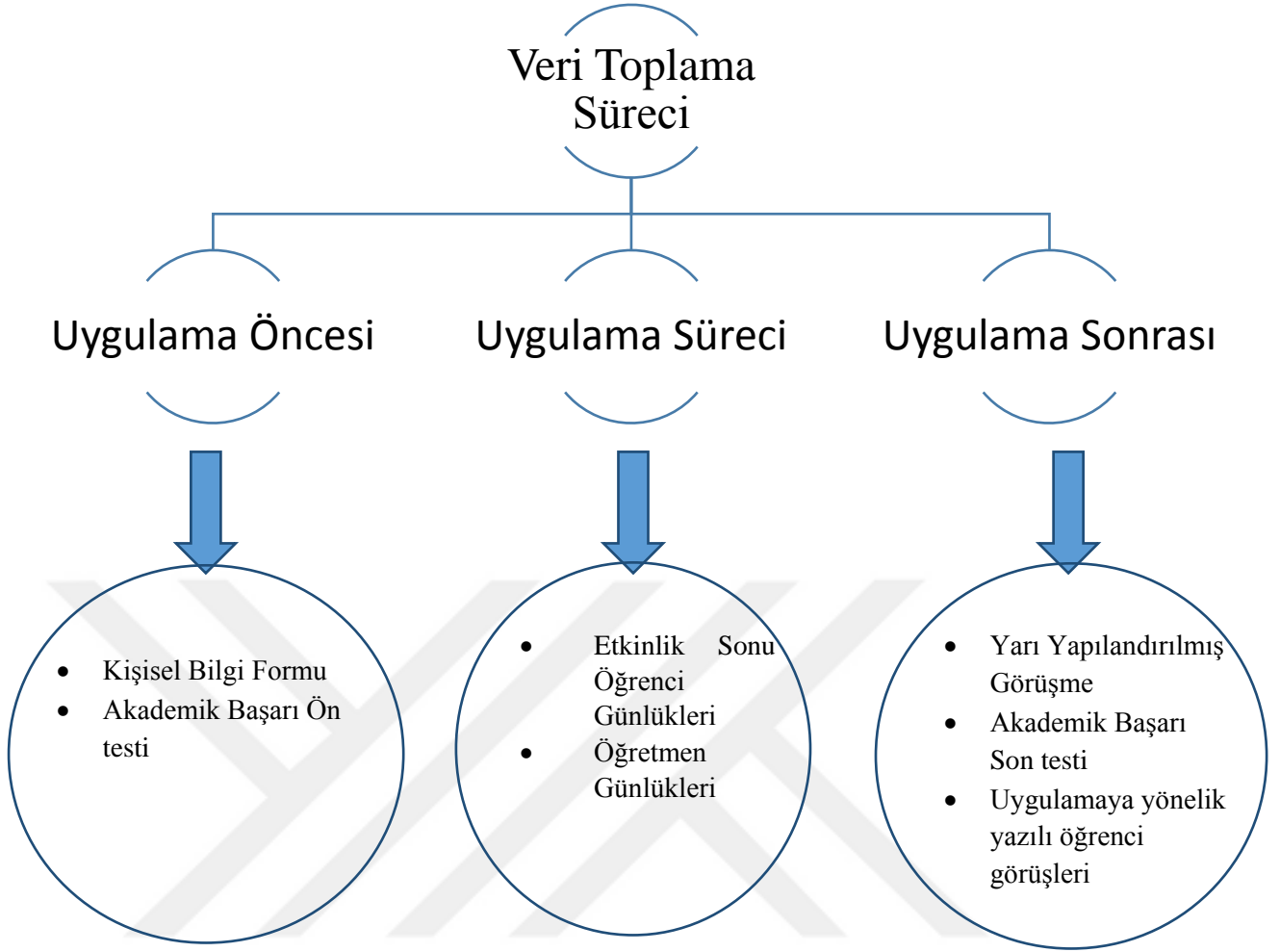
Her iki grubunun da sınıf düzenleri benzerlik göstermektedir. Derslerinin yürütüldüğü sınıflarda üç blok halinde sırlanmış on iki sıra bulunmaktadır. Bu sıra sayısı kontrol grubunda sınıf mevcudundan kaynaklı bir adet daha fazladır. Öğretmen masası sınıfın sol üst köşesinde tahtanın yan tarafında yer almaktadır. Sınıfın kapısı sağ üst köşededir. Sınıfın sağ yanında askı, askıların bulunduğu duvarın karşı tarafında ise pencereler bulunmaktadır.



Şekil 3.3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzenleri*

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Aynı sosyal olguya ait verilerin farklı koşullarda elde edilmesine veri çeşitlemesi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Bu araştırmada da veri çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırma probleminin çözüm aşamasında veri aracı olarak; öğrencilerle ilgili bilgi edinebilmek amacıyla kişisel bilgi formu ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan her etkinlik sonrasında öğrencilerin görüşlerinin almak amacıyla öğrenci günlük formu kullanılmıştır. Öğrencilerden süreçle ilgili bir kere yazılı görüş alınmıştır. Öğretmen de süreçle ilgili öğretmen günlüğü tutmuştur. Veri toplama süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Veri Toplama Süreci

### 3.3.1. Nicel ve nitel veri toplama araçları

#### 3.3.1.1. İngilizce kelime bilgisi akademik başarı testi

Başarı testi, bir öğrencinin ya da bir öğrenci topluluğunun belli bir konuda, belirli bir öğretim sonunda elde ettiği bilgi, beceri ve anlayışı sınanan testtir (Türkiye Bilimler Akademisi, 2014; akt., Şahin, 2016, s. 17). Yapılan çalışmada hikâye anlatımı yönteminin İngilizce kelime öğrenme üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından kelime bilgisini ölçen başarı testi geliştirilmiştir. Programda çok fazla kelime olmasına karşın, bu çalışmada toplamda 30 kelimenin (kazanım) öğrenilmesi beklenmektedir. Başarı testi, İngilizce öğretim programında belirtilen amaçlar doğrultusunda, ders kitaplarının da kullanılmasıyla birlikte hazırlanmıştır. Uygulamaya yıllık planda belirtildiği şekliyle iki ünite dâhil edilmiştir. Ünitelerde bulunan tüm kelimeler, sayıca fazla olduklarından dolayı çalışmaya dâhil

edilemeyeceğinden, hedeflenen 30 kelime gruplanarak birbiriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek nihai kelimeler belirlenmiştir. Toplamda 50 maddeden oluşan bu test geliştirilirken piyasada var olan çeşitli kaynaklardan derlenerek oluşturulmuştur. Akademik başarı testinin ilk hali kapsam ve yüz görünüş geçerliliği açısından değerlendirilmesi için eğitim programları ve öğretim alanında uzman öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur.

Uzmanların eleştirileri doğrultusunda yapılan değişikliklerle, başarı testi madde güçlüğü ve ayırt ediciliği analizi için hazır hale gelmiştir. Düzenlenen çoktan seçmeli test, hedeflenen kelimeleri bilmeyen deney ve kontrol grupları ile aynı şekilde hedeflenen kelimeleri bilen iki gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda testin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılarak testin son hali elde edilmiştir. Düzenlenen çoktan seçmeli testte kazanım başına düşen soru sayısının dengelenmesi ve testin çalışma grubundaki öğrenciler tarafından bir ders saatinde yapılabilmeleri amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Ek 2’de belirtilmiştir

Araştırmada 6.sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 6.sınıf İngilizce dersi “Weather and Emotions ve At the Fair” ünitelerinin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinden yararlanılmıştır. Başarı Testinin hazırlanması sürecinde 6. sınıf İngilizce öğretim programı dikkate alınarak öğrenci düzeyinde bu ünitelere yönelik kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından kelime bilgisi ölçen toplam 50 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan kelime bilgisi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular ölçme değerlendirme uzmanı ve alanında uzman İngilizce öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan 50 taslak soru, Bursa’da bir ortaokulda öğrenim gören 89 öğrenciye uygulanmış ve toplanan verilere madde analizi yapılmıştır. Ölçülmesi hedeflenen 30 kazanım (kelime) bulunduğundan, hazırlanan 50 adet taslak sorunun bazıları sadece bir kazanıma yönelik iken; bazıları ise 4 kazanımı ölçmektedir. Nihai test oluşturulurken maddelerin büyük çoğunluğu kullanılabilir olmasına rağmen, kazanımı en doğru ölçen madde seçilmiştir. Madde güçlüğü katsayısı (Pj) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (rjx) 0,30 un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35 ve 0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşü doğrultusunda düzeltilerek başarı testine dâhil edilmiştir. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 25 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR-20

güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 89 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen İngilizce Kelime Bilgisi testinin 6. sınıf öğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik başarılarını ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır. Madde analizi sonucunda son hali verilen testte 25 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Sorular incelendiğinde her bir kazanıma ilişkin en az bir sorunun var olduğu ve kapsam geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir. Bazı sorular birden fazla hedefi ölçtüğünden, tüm hedeflerin testte yer aldığı görülmektedir. Bu testte doğru işaretlenen her bir soru 4 puan olup yanlış işaretlenen sorular 0 puandır. Bununla birlikte bütün sorular eşit puanlıdır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 0'dır. Hazırlanan nihai sorular Ek 3'de gösterilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde madde güçlüğü 0'a yaklaştıkça maddelerin zorlaştığının, 1'e yaklaştıkça ise kolaylaştığın ifade edildiği, bu nedenle madde güçlüğü .50 civarında olan soruların tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca maddelerin ayırtıcılık gücü .20'nin altında olan maddeler testten atılması gereken maddeler; .20 - .40 arasındaki maddeler düzeltilmesi gereken maddeler ve .40'ın üzerindeki maddeler çok iyi maddelerdir (Gönen ve Kocakaya, 2011, s. 44). Analiz sonuçlarına göre madde ayırt ediciliği. 20'nin altında olan bir madde bulunmamaktadır. Tüm maddeler incelendiğinde, madde güçlüğü en düşük olan madde .33 ile 5. madde; madde ayırt ediciliği en düşük olan madde .20 ile 19. madde olduğu görülmüştür. Tüm maddelerin uygunluğu söz konusu olduğundan, bütün maddeler incelenerek hedefi en kaliteli şekilde ölçen maddeler seçilmiştir. Toplamda 30 adet kazanım bulunmaktadır. Ancak testin belirlenen sürede en uygun şekilde çözülebilmesi ve puanlama işleminin rahatlıkla gerçekleşebilmesi amacıyla testteki madde sayısı 25 ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda bir hedefi ölçen iki adet sorudan en doğrusu tercih edilmiştir. Bazı maddelerin ise birkaçı tek soruda ölçülmektedir. Bu şekilde hedeflenen 30 kazanım, 25 maddeden oluşan başarı testiyle ölçülmüştür. Belirtilen gerekçeler neticesinde (2-5-8-11-12-13-14-18-19-21-23-26-27-28-31-32-34-38-41-44-45-47-48-49-50) nolu maddeler testten çıkarılmıştır ve testin son hali elde edilmiştir (Ek 3).

### ***3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Nitel araştırma tekniklerinden biri olan, araştırmacıyı daha özgür kılmasından dolayı diğer yöntemlere göre farklı derinlik ve nitelikte veri sağlayan görüşme, araştırmacı ile araştırmaya katılan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişimin sağlanmasıdır (Cohen ve Manion, 1994; akt., Türnüklü, 2000, s. 550). Bu

teknik, bir konu ya da soru hakkında katılımcıların düşünceleri, inançları, bilgileri, görüşleri ve hisleri gibi pek çok açıdan görüşlerini derinlemesine soruşturma olanağı tanırken, görüşmeciye gereken durumlarda yeni sorular yöneltme ve açıklamalar yapma serbestliği tanımaktadır (Creswell, 1994, s. 157).

Çalışmanın nitel verilerinin bir kısmı eğitim bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmaya çalışılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı sormak istediği soruları önceden planlamaktadır. Buna rağmen, araştırmacı görüşmenin gidişatına bağlı olarak farklı sorularla görüşmenin seyrini etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). Bu bilgiler doğrultusunda ilk olarak öğrencilerin İngilizce dersinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla doğası gereği esnek bir yapıya sahip olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların herkes tarafından anlaşılır olmasına, yönlendirmelere yol açmamasına, konunun farklı yöne çekilmemesi adına soruların çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve içerik geçerliliği sağlamaya çalışılmıştır. Uzmanların eleştirileri ve düzeltmeleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir (Ek 4). Görüşme formu uygulanmadan önce başka bir grup üzerinde deneme çalışması yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeyle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılarak, görüşmenin kaliteli geçmesi için katılımcılara kendilerinden beklenenler açıklanmıştır. Araştırmacının, öğrencileri önceden tanıması ve uygulamayı bizzat kendisinin yapmasından dolayı görüşme için gerekli güven duygusu kolay bir şekilde sağlanmıştır. Schofield'dan edinilen bilgilere göre, bu teknikte katılımcılardan elde edilen veriler tüm evrene genellenmesi değil; benzer ya da aynı özellikleri gösteren kişilere genellenmesidir (1990, s. 201-232). Görüşmenin yapıldığı öğrenciler belirlenirken başarı testinden alınan puanlar göz önünde bulundurularak katılımcılar başarılı, orta ve başarısız şeklinde adlandırılacak gruplardan homojen bir dağılımla seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin belirlenmesinde gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda toplamda yedi öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerle araştırmacı tarafından gerçekleştirilen İngilizce dersinde hikâye anlatımı yönteminin, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının gelişimini nasıl etkilediği belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin beş tanesi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, kendini sınıfta rahat hissedemeyeceğini belirten iki öğrenci ile birebir gerçekleştirilmiştir. Velilerin izni alınarak tüm görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yapılan uygulamanın veli izin dilekçeleri ekte verilmiştir (Ek 5). Görüşmelerin ilk dakikalarında kendini gergin hisseden öğrenciler, ilerleyen süreçte kendilerini oldukça rahat ifade edebilmişlerdir. Görüşme süresince soruların anlaşılır bir şekilde sorulmasına, önemli yerlerin vurgulanmasına, katılımcıların düşünmesi için gerekli sürenin verilmesine ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüşmenin sohbet havasında geçmesine özen gösterilmiştir. Toplanan bilgiler gizli tutularak uzmanlar dışında hiç kimse paylaşıp değerlendirilmemiştir. Ses kaydıyla kayıt altına alınan veriler, yazıya dökülmüştür.

### **3.3.1.3. Öğrenci günlükleri**

Bu çalışmada öğrenci günlükleri, uygulamayla ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sürece nasıl dahil ettiklerini, bu süreçte yaşadıkları deneyimleri incelemek amacıyla kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda yer alan günlükler incelenerek araştırmaya uygun, etkili ve verimli kullanılacak bir günlük hazırlanmıştır (Ek 6). Öğrenci günlükleri hikâyelerin anlatıldığı hafta gerçekleştirilen uygulama derslerinin sonunda öğrencilere dağıtılmış ve günlükleri doldurmaları istemiştir. Ders sonunda araştırmacı tarafından toplanan günlükler veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri haricinde öğretmen de süreç boyunca günlük tutmuştur.

### **3.3.1.4. Yazılı görüş**

Öğrencilerden, herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın uygulama sürecini değerlendirdikleri yazılı görüşleri süreç sonunda bir kere toplanmıştır. Öğrenciler, bu görüşlerinde süreçle ilgili fikirlerini, olumlu ve olumsuz görüşlerini bildirmişlerdir.

### **3.3.1.5. Kişisel bilgi formu**

Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olabilmek amacıyla beş sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Taslak halinde hazırlanan forma uzmanların görüşleri ve eleştirileri doğrultusunda son şekli verilmiştir (Ek 7). Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim durumları, günlük

ders dışı İngilizce faaliyetleri ve İngilizce derslerinde hikâye anlatımını yönteminin kullanılmasına yönelik fikirlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

### **3.3.1.6. Öğretmen günlüğü**

Uygulama süreci toplamda sekiz hafta sürmüştür. Öğretmen bu zaman zarfında süreçle ilgili düzenli notlar alarak öğretmen günlüğü oluşturmuştur. Bu sekiz haftalık süreç haricinde uygulama öncesi ve sonrası olacak şekilde düzenli notlar tutmuştur. Öğretmen günlüğünde yapılandırılmış bir format söz konusu değildir. Öğretmen süreç öncesi, süreç boyunca ve süreç sonrasındaki edindiği tüm olumlu ve olumsuz deneyim ve gözlemlerini bu günlüğe aktarmıştır.

## **3.4. Verilerin Toplanması**

### **3.4.1. Uygulama hazırlık süreci**

Hikâye anlatımı yönteminin kullanımına dayalı etkinlikler geliştirilirken öncelikle İngilizce öğretim programı incelenerek uygulamaya dahil edilecek ünitelerdeki kazanımlar (bu çalışma için kazanımlar ünitelerdeki kelimelerdir) belirlenmiştir. Ünitelerde sayıca çok fazla kelime bulunmasından dolayı toplamda 30 adet kelime rastgele seçilmiştir. Seçilen kelimelerin yer alacağı hikâyeler bulunmuştur. Kelimelerin tamamı hikâyelerde yer almadığından, hikâyelerde yapılan basit değişikliklerle tüm kelimelerin hikâyelerde yer alması sağlanmıştır. Hikâye anlatımı temelli ders planları öğretim programı temel alınarak hazırlanmıştır (Ek 8).

Çalışma, ortaokul altıncı sınıf İngilizce dersi “Weather and Emotions” ve “ At the Funfair” üniteleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sekiz hafta sürmüştür. Araştırmacı süreçte öğretmen rolünü üstlenmiş ve deney grubunun ve kontrol grubunun İngilizce derslerini yürütmüştür. 8 haftalık planlanan uygulamada, bir hafta konuyla ilgili hikâye anlatılmış, diğer hafta hikâye ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Haftada toplamda üç saat ana ders ve iki saat seçmeli ders olmak üzere toplamda beş ders saati olan İngilizce dersleri, araştırmacının seçmeli dersleri yürütmesinden dolayı haftada iki saat olacak şekilde planlanmış ve yürütülmüştür.

### **3.4.2. Araştırma süreci**

Araştırmada denkleştirilmemiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Aynı ortaokuldan belirlenen iki adet altıncı sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci öncesinde grupların her iki gruba da akademik başarı testi ve kişisel bilgi formu uygulanarak gerekli ön bilgiler edinilmiştir. Uygulama süresinde kontrol grubundaki derslere hiçbir müdahale yapılmamıştır. Deney grubunda ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan hikâye anlatımı kullanılmıştır. Toplamda sekiz hafta süren uygulama süresince iki haftada bir olmak üzere toplamda dört kez öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemiyle kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerini yazdıkları öğrenci günlükleri toplanmıştır. Süreç sırasında bir kere öğrencilerden yazılı görüşleri alınmıştır. Öğrenme süreci sonrasında deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere akademik başarı testi son test olarak uygulanarak deneysel uygulama tamamlanmıştır. Deneysel işlem bitiminde belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma ile ilgili elde edilen veriler saklanmış, değerlendirmeleri yapılmış ve öğrencilerin gerçek isimleri çalışmada belirtilmemiştir.

### **3.4.3. Araştırmacının rolü**

Bu çalışmada araştırma ve uygulama sürecinin yönetimi aynı kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda altı yıldır görev yapmaktadır. Derslerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya özen gösteren araştırmacının bu yöntem ile tanışması profesyonel hikâye anlatıcılığı yapan Fransız bir kadın aracılığı ile gerçekleşmiştir. Bahsedildiği üzere farklı yöntem ve teknikleri denemeyi seven araştırmacı, bu yöntemle ilgili araştırmalarında hikâyelerin dil öğretiminde sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğunu fakat hikâyelerin bir metne bağlı kalınmadan anlatım yönteminin nadir kullanıldığını fark ederek bu çalışmada hikâye anlatımı yöntemini kullanmaya karar vermiştir.

Araştırma için gerekli izinler milli eğitim müdürlüğü, okul idaresi ve velilerden alınmıştır. Okul idaresi, diğer öğretmenler ve velilere çalışma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin derslerine önceki dönemlerden itibaren girdiği için tanışma ve kaynaşma ile ilgili özel bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Ön test yapılmadan önce öğrencilere sürecin nasıl işleyeceği, ne kadar süreceği, başlangıcında ve sonunda onlardan neler beklendiği açıklanmıştır. Bu

süreçte hiçbir tedirginlik hissetmeden doğal davranmalarının çalışma için önemi vurgulanmıştır. Hikâye anlatımı yöntemine alışkın olmadıkları için hikâyeler herkes anlayana kadar birkaç kez tekrar edilmiştir. Çalışmadaki asıl amaç kelimelerin öğretilmesi olsa da hikâye genel anlamda anlaşılmadığında kelimelerin de anlamlandırılması güçleşmektedir. Bu nedenle hikâyenin genel hatlarıyla anlaşılması ve öğretilmek istenen kelimelerin, hem vurgu ile hem de görsellerle desteklenerek öğretimi gerçekleşmiştir. Kelimelerin Türkçe karşılıkları öğrencilere verilmemiştir. Hikâyelerin anlatıldığı hafta öğrenciler günlük tutmuştur. Süreç sonunda ise ses kaydı eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ses kaydının gerekçeleri açıklanarak öğrencilerin bu süreçte kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Araştırma süresince tüm veri toplama işlemleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Derslerin işlenişi tamamıyla hikâye anlatımı yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretiminde anadilin kullanımı gerekli olduğu yerlerde tercih edilmektedir. Kelime öğretiminde kelime öğretme yöntemlerinden biri olarak kullanılan birebir çeviri yöntemi sıkça kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada, asıl amaç kelimeleri hikâye anlatımı yöntemiyle kazandırmak olduğu için anadil hiç kullanılmamıştır. Öğrencilere birebir kelime anlamı verilmediği için hikâye anlatımı sırasında öğretilmek istenen kelimeler özellikle vurgulanarak, tekrar edilerek ve hazırlanan kelime kartlarıyla görseller şeklinde verilmiştir. Kelime kartları A4 boyutunda hazırlanmış, kâğıdın bir yüzünde kelimenin İngilizcesi, diğer yüzünde ise kelimenin resmi olacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan kelime kartının bir örneği ekte verilmiştir (Ek 9).

Uygulama boyunca toplamda dört adet hikâye kullanılmış ve hikâyelerin iki tanesi hava durumu ile ilgiliyken; iki tanesi lunapark ile ilgili kelimeler içermektedir. Hikâye anlatılan her hafta öncelikle hikâyenin ne ile ilgili olduğu bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinden faydalanılacak bir hikâye ise bu bağlamda bilgilendirme ve hatırlatmalar yapılmıştır. Örneğin, hava durumu ile ilgili kelimelerin öğretildiği hikâyelerden biri, öğrencilerin de aşına olduğu bir çizgi filmde (Şirinler) uyarlanmış bir hikâyedir. Bu hikâyenin anlatımına başlamadan önce ilk olarak çocukların Şirinleri bilip bilmediği İngilizce sorulmuştur. Hikâyenin Şirinler ile ilgili olması öğrencileri konuya yakın hissettirmiştir. Konunun tanıtımının ardından hikâye oldukça yavaş bir şekilde anlatılmaya başlanmıştır. Özellikle öğretilmesi hedeflenen kelimelerin geçtiği cümleler birkaç defa tekrar edilmiş, kelimeler özellikle vurgulanmıştır. Kelimeler tekrar edilirken aynı anda kelimenin görseli öğrencilere sunulmuştur. Bu şekilde öğrenci

kelimeyi hem duymuş, hem resmini görmüş, hem de kelimenin İngilizce yazılışını da görmüştür. Kelimelerin anlamlarının anlaşılmasında hikâyenin bütünü anlamak da önem taşımaktadır. Bu sebeple hikâye anlatılırken beden dili ve tonlama da etkin bir şekilde kullanılmıştır. Anlatım sırasında öğrenciler kelimelerin anlamları ile ilgili fikirlerini söylediklerinde öğretmen gerekli dönütleri vermiştir. Hikâyelerin anlatımı bittikten sonra hikâye ile ilgili soru-cevap etkinlikleri yapılmıştır. Hikâye anlatımından sonraki haftada ise hikâye ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler içerisinde öğretilen kelimelerin yer aldığı bir bulmaca (Ek 10), hikâye küpleri adı verilen bir etkinlik, yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama gibi etkinlikler yer almaktadır. Bulmacada yukarıdan aşağı ve soldan sağa olacak şekilde kelimeler bulmacaya yerleştirilmiştir. Bulmacanın alt kısmında kelimelerin İngilizce tanımları verilerek öğrencilerin bu kelimeleri bularak bulmacaya yerleştirmeleri istenmiştir. “Story cubes” olarak adlandırılan hikâye küpleri etkinliğinde kâğıttan yapılmış küpün üzerindeki yüzeylere öğretilen kelimeler yazılı halde bulunmaktadır. Küp sayısı istenilen ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir. Bu çalışmada iki adet hikâye küpü kullanılmıştır. Öğrencilerden küpleri fırlatıp gelen resimdeki kelimelerle cümleler kurmaları istenmiştir. Hazırlanan hikâye küpü etkinliği ekte verilmiştir (Ek 11). Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama etkinliğinde öğrencilere bir hikâye verilmiştir. Bu hikâye yarım bırakılarak hikâyeyi öğrendikleri kelimeleri kullanarak tamamlamaları istenmiştir.

### **3. 5. Verilerin Çözümlemesi**

Hikâye anlatımı yönteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerini geliştirme üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Nicel veriler, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler ise deney grubundaki öğrencilerin hikâye anlatımı ve uygulama süreci hakkındaki bildirdikleri görüşlerinden, öğrencilerden elde edilen yazılı görüşlerden, öğrenci günlüklerinden ve öğretmen günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirildiği için verilerin çözümlemesinde nicel ve nitel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemlerin çözümü doğrultusunda kullanılan istatistiksel veri çözümleme teknikleri aşağıda belirtilmiştir.

Başarı testinin ön uygulamaları sonrasındaki madde analizi ve güvenilirlik hesaplamaları SPSS. 20 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir önceki bölümlerde açıklandığı gibi başarı testi her iki gruptaki tüm öğrencilere ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öncelikli olarak ön test ve son test başarı puanları hesaplanmış, sonrasında normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının anlaşılması için katılımcı sayısının 50'nin altında olmasından sebebiyle Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır. Söz konusu test bağlamında anlamlılık değeri (sig.) 0.05'ten büyük olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s. 5). Bu bilgiler ışığında deney ve kontrol gruplarının normal dağılım testleri Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4

*Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Normal Dağılım Analizi Sonuçları*

<b>Shapiro-Wilk</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Kontrol ön test	0,959	22	0,470
Deney ön test	0,898	21	0,032
Kontrol son test	0,825	22	0,001
Deney son test	0,838	21	0,003

Tabloda 3.4'te görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test başarı puan dağılımları normallik varsayımına uyarken, diğer testlerin başarı puan dağılımları normallik varsayımına uymamaktadır. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının anlaşılması için Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulguların yanı sıra, varyansların homojenliği incelenmiş, bunun için ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, ön test puanları  $p=0,202>0,05$  son test puanları ise  $p=0,198>0,05$  şeklinde bulunmuştur.

Elde edilen sonuçların Shapiro-Wilk testi sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlar neticesinde parametrik olmayan testlerin kullanımının daha uygun olacağı ve gruptaki katılımcı sayısının 30'un altında olduğu durumlarda parametrik olmayan testlerin daha doğru sonuçlar verdiği göz önüne alındığında, verilerin analizi için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için veriler aralık, oran ölçeğinde olmalı, veriler normal dağılım sergilemeli, varyans homojenliği sağlanmalıdır. Eğer bu varsayımlardan en az biri ihlal

edilmişse, bağımsız t testinin kullanılması gerekirken, Mann Whitney U Testi, Bağımlı Örneklem T-Testi kullanılması gerekirken ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2013, s. 174). Araştırmada veri analizi yapılırken anlamlılık düzeyi  $p=0,05$  olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini deney grubundaki öğrencilerin hikâye anlatımı yöntemi ile ilgili yazılı ve sözlü olarak ayrı ayrı bildirdikleri görüşleri, öğretmen ve öğrenci günlükleri oluşturmaktadır. Nitel verilerin çözümlemesinde doğrudan alıntılara yer verilerek içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi kapsamında elde edilen nitel veriler, belirlenen kategori ya da temalara göre düzenlenip yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma sorularının cevaplanmasından önce normallik varsayımı ve varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı hangi analizlerin kullanılacağına karar verilmesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde akademik anlamda denk olup olmadığının da tartışılması gerekir. Bu denkliğin sağlanıp sağlanmadığının kararını verebilmek için Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir:

Tablo 3.5

*Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Başarı Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	$z$	$p$
	Deney Grubu	21	11,29	5,23		
	Kontrol Grubu	22	13,23	4,56	-1,572	0,116

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi altıncı sınıf deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersi kelime bilgisi ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Altıncı sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ( $x=11.29$ ) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi kelime bilgisi başarı düzeyleri ( $x=13.23$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi açısından bakıldığında, birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Hikâye anlatımı yönteminin İngilizce kelime öğrenme başarısı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmanın bu kısmında sekiz hafta süren uygulama neticesinde elde edilen nicel ve nitel bulgular yer almaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi ile ilgili bulgular, nitel boyutunda deney grubu öğrencileriyle yapılan; yarı yapılandırılmış görüşmelerden, uygulama sürecinde bir kez toplanan yazılı görüşlerinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik belirlenen alt problemlerin çözümü doğrultusunda başarı testi altıncı sınıf öğrencilerine uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan “deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları nelerdir?” sorusunun çözümüne ilişkin olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar ile standart sapma değerleri verilmiştir. Uygulama öncesinde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Betimsel İstatistik Analizleri*

	Öntest		Sontest	
	X	Ss	X	ss
<b>Kontrol Grubu</b>	13,23	4,56	14,64	8,26
<b>Deney Grubu</b>	11,29	5,23	17,62	6,52

Ön test sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda grupların İngilizce akademik başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Tablo 4.1’de görülen bu denkliğin istatistiksel olarak da sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin farklar Tablo 4.1’de Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümüne ilişkin olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki fark, Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4.2’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.2

*Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Kontrol Grubu Ön test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
	Ön Test	22	13,23	4,56	-0,975	0,329
	Son Test	22	14,64	8,26		

Wilcoxon Sıralı İşaretler Testinin sonucuna göre kontrol grubu ön test - son test sonuçları için anlamlılık değeri  $p= 0,329 > 0,05$  bulunmuştur. Bu sonuca göre  $p > 0,05$  olduğundan kontrol grubundaki uygulama sonrası ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümüne ilişkin olarak, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki fark, Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4.3’te de gösterildiği şekildedir:

Tablo 4.3

*Altıncı Sınıf İngilizce Kelime Dağarcığı Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
	Ön Test	21	11,29	5,23	-3,813	0,000
	Son Test	21	17,62	6,52		

Wilcoxon Sıralı İşaretler Testinin sonucuna göre deney grubu ön test - son test sonuçları için anlamlılık değeri  $p= 0,000 > 0,05$  bulunmuştur. Bu sonuca göre  $p < 0,05$

olduğundan deney grubundaki uygulama sonrası ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın “öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki deneyimleri nelerdir?” ve “öğretmenin süreç içerisinde edindiği deneyimler nelerdir?” alt problemlerinin cevabı içerik analizi tekniği ile açıklanmıştır. Bu bölümde deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin öğrenci günlüklerine ait bulgular ve deney grubu öğrencilerinin yazılı görüşleri ve öğretmenin süreç boyunca tuttuğu günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretimin niteliğini artırma, uygulamanın öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran yönleri olmak üzere üç başlık altında toplanarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmacının süreç boyunca tuttuğu günlükler aracılığı ile öğretmenin süreç öncesi, süreç boyunca ve süreç sonrasında edindiği deneyimlere yer verilmiştir.

Öğretimin Niteliğini Artırma	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	Öğrenmeyi Zorlaştırma	Öğretmenin Edindiği Deneyimler
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğlenerek öğrenme</li><li>• İlgi ve dikkat çekmesi</li><li>• Bağlama aşinalık</li><li>• Hikâyelerin anlatımına ilişkin olumlu görüşler</li><li>• Tekrar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinleyerek öğrenme</li><li>• Görsel</li><li>• Farklı öğrenme tipleri</li><li>• Jest ve mimik</li><li>• Ezberden uzak</li><li>• Bilinenden bilinmeyene</li><li>• Yazmadan uzak</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yönteme alışkın olmama</li><li>• Bilinmeyen kelimeler</li><li>• Tamamen İngilizce kullanılmasının doğurduğu sonuçlar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uygulama öncesi</li><li>• Uygulama süresince</li><li>• Uygulama sonrası</li></ul>

Şekil 4.1. Araştırma Kapsamında Belirlenen İçerik Analizi Temaları

## 4.1. Öğretimin Niteliğini Artırmaya İlişkin Bulgular

### 4.1.1. Eğlenerek öğrenme

Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yazılı görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenin empati kurabildiğini ve bu sebeple onları eğlendiren bir yöntem seçtiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Seçilen yöntemin onları eğlendirdiğini ekleyerek, bu yöntemle kelime öğreniminin daha keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel yöntemle kelime ezberlemenin sıkıcı olduğunu da sıkça belirtmişlerdir.

*Ö18: Nazan hocam bence siz bizim kafadansınız. Bizi anlıyorsunuz. Bizi nasıl eğlendireceğinizi biliyorsunuz. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö1: Eğlenceli, hoşlandım. Zevkli yani. (Yazılı görüş)*

*Ö1: Eğlenerek öğrendim. Farklı bir yöntem şekli bu çok sevdim, öğrenmemi çok kolaylaştırdı. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö2: Bazıları bilemez sıkılır ama hikâye beni kolaylaştırır. Kelimelerin öğrenimi bana eğlenceli oldu. Hikâye öğrenimimi kolaylaştırdı. Sıkıldığım kelimeleri eğlenceli halde öğrendim. (Yansıtıcı günlük)*

### 4.1.2. İlgi ve dikkat çekmesi

Daha önceki ifadelerinde hikâye anlatımı yönteminin kendilerini eğlendirdiğini ifade eden öğrenciler, eğlenebilmelerinin sebeplerinden biri olarak hikâyelerin onların dikkatlerini çekmesi olduğunu ve bu yöntemi ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. İlginç bulmalarındaki sebeplerden biri yöntemle ilk defa karşılaşmış olmaları ihtimal dahilinde olmasına karşın, öğrenciler üzerinde genelde olumlu etki yaratması bu sebepten daha kuvvetli bir ihtimaldir. Bu ihtimalin daha kuvvetli olmasının sebebini öğrenciler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

*Ö3: Hikâye ile anlatılırken bana ilginç, dikkat çekici, güzel ve eğlenceli geldi. Öğretmenimiz bizim daha fazla öğrenmemizi, dersi daha dikkatle dinlememizi istediği için hikâye anlatımını seçmiş. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö3: Çok ilgi çekici ve öğreticiydi. (Yazılı görüş)*

*Ö4: Ihmmm... Daha ilgimi çekti. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

#### **4.1.3. Bağlama aşinalık**

Öğrenciler, hikâyelere hissettikleri yakınlığı farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bazıları hikâyelerde geçen kelimeleri günlük hayatlarında rahatlıkla kullanabileceklerini belirtirken, bazıları hikâyelerde geçen olay ya da kahramanları daha önce biliyor olmalarından kaynaklı kendilerini hikâyeye ve aslında öğrenmeleri beklenen kelimelere de yakın hissetmişlerdir. Bu durum, bazı öğrencilerin süreç başındaki isteksizliklerinin sebeplerini, yani konuya yabancılık ve çekinme duygularını ortadan kaldırmıştır. Öğrenciler, yöntemi giderek benimsediklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

*Ö2: Anlamlı ve geçek hayat da var. (Yazılı görüş)*

*Ö4: Hikâyenin içerisindeki karakterler, hikâyenin içindeki o kurgu kelimelerin kalıcılığı açısından önemlidir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö5: Hikâyenin gidişatından bilmediğim kelimeyi tahmin edebildim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö3: Hikâye insanı çok sarıyor. Mesela şirinlerle ilgili bir hikâyemiz vardı. Biz çocuk olduğumuz için bize daha ilginç geliyor. Dikkatleri üzerine topluyor. Sanki hikâyedeki her şeyi biliyormuşsun gibi geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

#### **4.1.4. Hikâyelerin anlatımına ilişkin olumlu görüşler**

Tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerden öğrencilerin İngilizce öğrenirken yazmaktan hoşlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Düz anlatım yöntemi ile hikâye anlatımı yöntemi arasında tercih yapmaları gerektiği durumda hikâye anlatımını seçmişlerdir. Bunun en önemli gerekçelerinden biri klasik yöntemdeki defalarca yazma etkinliğidir. Öğrenciler bu düşüncelerini yazılı görüşlerinde ve yansıtıcı günlüklerinde aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

*Ö6: Bu yöntem İngilizce dersini kolaylaştırdı. Bu yöntem diğer derslerde de olsa daha başarılı olabilirdik. (Yansıtıcı günlük)*

Ö7: Hikâye ile işlenen dersten hoşlandım. Çünkü eğitici ve öğretici ve böyle dersler benim her zaman hoşuma gitti. (Yazılı görüş)

Ö8: Akılda kalıcı ve eğlenceli. Öğretmen hikâyeyi anlattığı için kelimeler daha anlaşılır oluyor. (Yazılı görüş)

Ö9: Hem dersi çok seviyorum hem de hikâye dinlemeyi seviyorum. (Yazılı görüş)

Ö10: Çok güzeldi. (Yazılı görüş)

Ö5: İlk defa böyle bir çalışma yaptık. Ben etkili buldum. (Yazılı görüş)

Öğrenciler benzer ifadeleri yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de belirterek şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö3: Yeni ünitelerle ilgili öğrenmediğimiz, bilmediğimiz yeni kelimeler daha kalıcı oldu aklımda. Daha eğlenceli ve ilgi çekici oldu benim şahsi fikrim. Bu sebeple, daha ilgi çektiği için ben dikkatle dinledim. Bu yüzden de kelimeler aklımda kalıcı oldu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö20: Çok eğlendik bence. Hem eğlendik hem öğrendik. Öğretmen hikâyeyi anlatırken biz de yardım ettik, kelimelerin resimlerini gösterdik. Normalde konuşurduk derslerde. Ama böyle olduğunda konuşmadık. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö2: Hikâye hem hayal gücümüzü geliştirir hem yeni kelimeler öğretir. Bunu da eğlenceli hale getirir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

#### 4.1.5. Tekrar

Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, yabancı dilde kelime öğretiminde tekrarın önemini kavradıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler, bu tekrarın defalarca yazma şeklinde olmasını sıkıcı bulmaktadırlar. Hikâye anlatımında tekrar etme ile ilgili görüşlerini ise aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: Öğretmenim böyle anlamadığımız yerleri bastıra bastıra söylüyor ondan kelimeler kalıcı. (Yansıtıcı günlük)

*Ö11: Ben değişik bir insan olduğumdan dolayı bir kerede hiçbir şekilde kafama girmiyor. Mutlaka tekrar etmem gerekiyor. Bu yüzden de hem hikâye ile hem de yazma ile daha rahat kafama giriyor. (Yansıtıcı günlük)*

## **4.2. Öğrenmeyi Kolaylaştırmaya İlişkin Bulgular**

### **4.2.1. Dinleyerek öğrenme**

Hikâye anlatım yönteminde bir anlatıcının hikâyeyi anlatması ve belli bir grubundan da bu hikâyeyi duyarak anlaması söz konusudur. Öğrenciler, hikâyeyi herhangi bir yazılı kaynaktan takip etmemektedir. Bu sebeple dersin büyük bir kısmı duyduğunu anlama üzerinedir. Bu açıdan bakıldığında bu durum, işitsel öğrenen öğrenciler için bir avantajdır. Öğrenciler de hikâye anlatımı yönteminin işitsel ağırlıklı yönünün kendilerinde yarattığı etkiyi günlüklerinde şu sözleriyle belirtmişlerdir:

*Ö9: Yazmaktan çok hoşlanmadığım için dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim. Ama sadece yazmaktan hoşlanmadığım için değil, dinleyerek daha kolay öğreniyorum. Evde de hep ders çalışırken dinleyerek öğreniyorum. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö12: Hikâye anlatımı yöntemi öğrenmemi kolaylaştırdı. Hem eğlendim hem de dinlerken daha kolay geldi bana. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö7: Ben hikâye okumayı çok severim. Hele hele birinin bana anlatması daha çok hoşuma gidiyor. Böyle etkinlikli yöntemler diğer yöntemlerden daha çok ilgimi çekiyor. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö10: İşiterek olunca güzel bir şekilde anladım ve bu yöntem çok güzel. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö13: Hikâyeyi iyi dinlediğiniz zaman içindeki yeni kelimeleri seçip öğreniyorsunuz. Kısacası hikâye dinleyerek öğrenmede daha kolay. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö6: Sözlü anlatılınca benim aklımda kalıyor. Ve arkadaşlarım da böyle düşünüyor bence. Bu hikâye anlatımı yöntemi hepimizin öğrenmesini kolaylaştırdı. Ve sınıfta çok eğlendik. (Yansıtıcı günlük)*

Öğrenciler bu yöntemin farklı öğrenme tiplerine hitap ettiğini belirtmişlerdir. Bu yöntemin işitsel ağırlıklı olmasından dolayı en büyük avantajı dinleyerek öğrenen öğrencilere uygunluğudur. Öğrenciler, bu durumu farklı cümlelerle ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu kısmında daha çok olumlu görüş bildiren öğrenciler, işitsel ağırlıklı öğrenciler olmasıyla birlikte, bu görüşlerini yazılı ve sözlü olarak şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö9: *Yazmaktan pek hoşlanmadığım için duyarak öğrenmeyi tercih ederim. (Yazılı görüş)*

Ö13: *Ben dinleyip anlıyorum. (Yazılı görüş)*

Ö4: *Çünkü ben yazmayı sevmediğim için fazla istekle yapmıyorum o işi. Ama hikâyeyi istediğim kadar dinleyebilirim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

Ö5: *Okuduklarımı daha iyi anlamamı ve dinlediklerimi anlamamı sağladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

Ö3: *Evet. Mesela akıcı anlatım biraz daha çoğaldı. Çünkü yazarak öyle olmuyor. Akıcı olamıyorsun. Konuşma fırsatın çok fazla olmuyor. Konuşma tekniğinde olduğu gibi daha akıcı oldu ve İngilizceyi basitleştirdi benim için. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

#### **4.2.2. Görsel**

Hikâye anlatımı yöntemi daha çok işitsel öğrenme stiline hitap etmesine rağmen diğer öğrenme stillerine de ulaşabilmek adına bir yüzünde kelimelerin resminin bir yüzünde ise kelimenin İngilizce yazılışının olduğu kartlar hazırlanmıştır. Görerek öğrenen öğrenciler hem bu kartlarla hem de öğretmenin jest ve mimikleriyle desteklenmiştir. Öğrenciler de derslerde kullanılan bu destekleyici materyallerden olumlu etkilenerek düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ö11: *Bazı kelimeleri bilmediğim için biraz zorlandım. Ve de görselsiz olsaydı biraz daha zor olabilirdi. Ama görseller işimizi daha da kolaylaştırdı bence. (Yansıtıcı günlük)*

Ö14: *Hikâye dinleyerek, görselleri görerek daha iyi anlıyorum. (Yansıtıcı günlük)*

Ö6: Her hafta başka hikâyeler olacak sanırım. Bu hafta Şirinler hikâyesi ve başka kelimeler öğrendik. Resimli gösterim de vardı. O yüzden bu yöntem en iyisi. (Yansıtıcı günlük)

Ö14: Hem görüntüsü ile birlikte görüyor ve daha iyi anlıyoruz. (Yazılı görüş)

Ö5: Hocam çünkü hikâye anlatarak daha iyi öğreniyoruz. Mesela görselini gördüğümüzde daha iyi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö3: Bilmediğimiz, yeni öğrendiğimiz kelimelerin resimlerini görünce daha kolay anlıyorsun. Bilmiyorsun ama görünce anlıyorsun. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

### 4.2.3. Farklı öğrenme tipleri

İşitsel ve görsel öğrenciler kendi öğrenme tiplerine yatkınlığından dolayı hikâye anlatımı yöntemi hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sınıftaki diğer öğrenciler de hikâye anlatımı yönteminin değişik öğrenme tiplerine hitap ettiğini fark etmişler ve bu konu hakkındaki görüşlerini günlüklerinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve yazılı görüşlerinde belirtmişlerdir.

Ö5: Hem resimle gösterme, hem okunuşlarını, yazılışlarını öğretmenimiz söylediği için öğrenmemiz kolaylaştı. (Yansıtıcı günlük)

Ö15: Hikâyedeki kelimeleri anlayabiliyorum. Kelimeleri hem görüp hem de duyuyoruz. Hikâyeyle öğrenmek daha kolay. (Yansıtıcı günlük)

Ö11: Yazarak anlayamayan arkadaşlarımız dinlemeye yöneldi. (Yazılı görüş)

Ö3: Çünkü yazarak hem 10 kere yazıyoruz hem de kolay unutuyoruz. Ama hikâye anlatımında hem görüp hem duyduğumuzdan dolayı hiç çıkmayacakmış gibi. Mesela bir hafta önce hikâye anlatımıyla öğrendiğim kelimeleri şuan yazarak olsa hatırlamayılabildim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

### 4.2.4. Jest ve mimik

Hikâye anlatımı yönteminin doğasında bulunan ve öğrenmeyi kolaylaştıran jest ve mimik kullanımının yarattığı etkiyi hem günlük hem görüşme hem de yazılı

görüşlerde görmek mümkündür. Öğrenciler hangi öğrenme tipine yatkın olursa olsun, göreerek öğrenme anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler bu görüşlerini,

*Ö5: Hikâye öğrenmemi kolaylaştırdı. Çünkü öğretmenin anlatarak daha iyi anlıyorum. Hareketlerinle de kelimeleri anlıyorum. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö21: Öğretmenim sizi dinlerken ve izlerken sanki hikâyeyi kafamda canlandırdım. (Yazılı görüş)*

*Ö11: Kelimeleri dinlerken anlayamasam da sizin hareketlerinizden anladım. (Yarı yapılandırılmış görüşme)* şeklinde belirtmişlerdir.

#### **4.2.5. Ezberden uzak**

Öğrenciler kelime ezberleme konusundaki yaşadıkları zorlukları kullanılan tüm veri toplama araçlarıyla ifade etmişlerdir. Sağlıklı iletişim kurabilmenin temelinde dil bilgisi kurallarının yanı sıra, kelimelerin anlamlarının bilinmesi çok büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler, bu konudaki görüşlerini ve hikâye anlatımının bu konudaki desteğini yazılı ve sözlü olarak aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*Ö11: Güzel geçiyor ve de hep aynı sistemde kelime ezberlemek çok sıkıcı. (Yazılı görüş)*

*Ö2: Mesela bazıları ezberleme tarzını sevmez mesela. Hikâye bana eğlenceli geldi. O yüzden öğrenmeye gayret gösterdim. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

#### **4.2.6. Bilinenden bilinmeyene**

Hangi tür öğrenme söz konusu olursa olsun, dil öğretiminde de geçerli olan ön öğrenmelerin sonraki öğrenmelere olan etkisi sıkça tartışılan ve önemi vurgulanan konulardan biridir. Ders planlanırken öğrencilerin ön öğrenmeleri göz önünde bulundurularak, yeni konuların bunların üzerine yapılandırılması öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Bu çalışmada da hikâyeler seçilirken öğrencilerin aşına olduğu konuların seçimine özen gösterilmiştir. Öğrenciler ise bu durumu farklı şekillerde dile getirmişlerdir:

Ö3: Zaten bu anlatılan hikâyedeki kahramanları ( Şirinler) çok sevdiğim için bana güzel geldi. Akıllıca bir fikirdi. (Yansıtıcı günlük)

Ö8: Hikâye konusu çok eğlenceli ve Şirinleri de zaten severek izlediğim için kelimeler kolay geldi. (Yansıtıcı günlük)

Ö4: Şirinleri anlattınız. Şirinleri sevdiğim için ve konusunu bildiğim için bana daha yakın geldi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö3: Şirinlerle ilgili hikâye anlatacağım dediğinizde çok heyecanlandım. Çünkü şirinler benim çocukluğumun çizgi filmi. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö19: Kolaydan zora geçmek bence en iyisi. Ama kolaydan başladık zaten hep kolaydı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

#### **4.2.7. Yazmadan uzak**

Öğrencilerin tüm alt temalar içerisinde en çok fikir beyan ettikleri konu yazmadan hoşlanmıyor olmalarıdır. Genelde geleneksel yöntemde öğrencilerden kelimeleri defalarca yazmaları beklenir. Öğrenciler, kelimeleri defalarca yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazma işini sadece bir görev gibi gördüklerini, çabucak bitmesini istediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, bu yöntemin en güzel özelliğinin defalarca yazmaya gerek kalmaması ve buna rağmen yöntemin kelimeleri tekrar ettirerek kelimelerin öğrenmesini kolaylaştırıyor olmasıdır. Öğrenciler bu konudaki fikirlerini günlüklerinde şu cümlelerle belirtmişlerdir:

Ö16: Normalde kelimeleri 10 kere yazarız ama artık hikâye ile öğreniyoruz ve öğrendiğimiz bilgiler beynimizde kalıcı oluyor. (Yansıtıcı günlük)

Ö5: Bu kelimeleri öğrenirken çok etkilendim. Çünkü normalde öğretmenlerimiz 5-10 kere deftere yazdırıyor. Ama Nazan hoca anlatarak söylüyor. İlk defa böyle bir etkinlik yaptık, farklı oldu. (Yansıtıcı günlük)

Ö1: Arkadaşlarım yazmayı sevmiyorlar. Ben de öyle. Keşke diğer öğretmenler de bu şekilde yapsa. Bu kadar çok yazmasak. (Yansıtıcı günlük)

Ö9: Yazmaktan hiç hoşlanmıyorum. Bu yöntemle kelimeleri çok kolay öğreniyorum. Bence hep bu yöntemle öğrenelim. (Yansıtıcı günlük)

Belirtildiği üzere bu konuda oldukça sıkıntı yaşadıklarını belirten öğrenciler, günlüklerinde olduğu gibi diğer tüm veri toplama araçlarında bu konuya oldukça değinmişlerdir. Yazılı ve sözlü olarak bildirdikleri görüşlerinde ise bu durumu aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

*Ö13: Normalde 5-10 kere yazıp Türkçesini ezberliyorduk. Ama bu hikâyelerin içinde hiç yazmadan öğrendik. (Yazılı görüş)*

*Ö10: Bu yöntemde elimiz yorulmuyor. (Yazılı görüş)*

*Ö4: Hikâye anlatımının farkı, kolay geliyor. Ben yazmayı hiç sevmediğim için, o yüzden daha kolay geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö5: Siz anlatırken daha iyi. Biz yazarken çok zorlanıyoruz..... yazmasam da kalıcı oldu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö3: Normalde çoğunlukla yazarak öğreniyorduk. Yazarak olsa bile kelimeler her an aklımdan çıkabiliyordu. Ama böyle iken daha ilgi çektiği ve daha çok dikkat ettiğim için sanki hafızama kazınıyor ve hiç çıkmayacak gibi geliyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö20: Yazarken hemen bitsin diye uğraşıyoruz. Ama hikâye anlatımında öyle olmuyor. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

### **4.3. Öğrenmeyi Zorlaştırmaya İlişkin Bulgular**

#### **4.3.1. Yönteme alışkın olmama**

Öğrenciler, genel anlamda hikâye anlatımı yönteminin olumlu yönlerinden bahsetmişlerdir. Hikâye anlatımı yöntemiyle daha önce hiç karşılaşmamış olmalarına rağmen çabucak adapte olmuşlar, bu yöntemle ilgili olumlu beyanlarda bulunmuşlardır. Bu olumlu dönütlere rağmen, bazı öğrenciler yönteme alışkın olmamakla ilgili yaşadıkları bazı problemleri günlüklerinde aşağıda belirtildiği şekilde dile getirmişlerdir:

*Ö11: Daha önce İngilizce bir hikâye okumadım da, dinlemedim de. Bu yüzden zorlandığım yerler oldu. Değişik bir öğretim ve öğrenim olduğu için başta*

*zorlandım ama hikâyenin sonlarına doğru biraz daha kolaylaştı. (Yansıtıcı günlük)*

*Ö17: İlk defa İngilizce bir hikâye dinledim ve biraz zorlandım. (Yansıtıcı günlük)*

Farklı olan şeylerin ön yargı yaratmasından kaynaklı bazı öğrenciler sürecin başında bu yöntemi istemediklerini belirtmişlerdir. Süreç ilerledikçe bu yöntemi çok seven, diğer derslerde de kullanılmasını öneren öğrenciler bulunmaktadır. Elde edilen veriler öğrencilerin bu yöntemden başlangıçta hoşlanmadıklarını veya zorlandıklarını gösterirken, zamanla bu durumun değiştiğini göstermektedir. Öğrenciler bu durum ve duygu değişimini yapılan görüşmelerde ise şu şekillerde belirtmişlerdir:

*Ö4: Hikâye anlatımıyla ilk defa karşılaştığımız için bana daha farklı geldi. O yüzden anlamadım. Ama diğerlerinde bilmediğim kelimeler azaldı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö5: Tabiki ilk etapta zorlandım. Çünkü yani yeni yapıyoruz. Kelimeler yani zor geldi ilk başta. Sonradan her hafta anlatınca tabi alıştım ben de hikâyeye. Zaman geçtikçe daha kolay olmaya başladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö3: Bilmediğim kelimeler veya anlatımda sırasında tamamen İngilizce olmasından kaynaklı karıştırabiliyoruz. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö16: Hikâyeler başta zordu ama zamanla alıştım. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

*Ö11: İlk hafta kendimi kötü hissettim. Kendimi ifade edemedim. Ama alışınca kolaylaşmaya başladı. (Yarı yapılandırılmış görüşme)*

#### **4.3.2. Bilinmeyen kelimeler**

Hikâye anlatımı yöntemine alışkın olmamanın yanı sıra, öğrenciler hikâyelerde geçen bilmedikleri kelimelerin anlamayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Dili anlamada dil bilgisinin önemi yadsınamaz. Ancak dil bilgisine çok iyi hâkim olunmasına karşın kelime bilgisi yetersiz ise anlamlandırma zor gerçekleşir. Öğrencilerin yaşadığı problem de bundan kaynaklanmaktadır. Bu problemi en aza indirmek için beden dilinden oldukça faydalanılmıştır. Öğrenciler, bu alt tema ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ö11: Bazı kelimeleri bilmediğim için biraz zorlandım. (Yansıtıcı günlük)

Ö4: Bilmediğim kelimeler. (Yazılı görüş)

Ö11: Çok zorlanmadım ama kelimelerin aklımda kalması için birkaç kere tekrar etmem gerek. (Yazılı görüş)

Ö18: Kelimelerin okunuşunu okuyamadım. (Yazılı görüş)

### 4.3.3. Tamamen İngilizce kullanılmasının doğurduğu sonuçlar

Öğrencilerin bu konudaki yaşadığı zorluklar temelde hem yönetime alışkın olmamaya hem de bilinmeyen kelimelerden kaynaklanmaktadır. Bu iki konudaki görüşlere yer verilmesine karşın, öğrenciler ayrıca yaşadıkları problemi yöntemin tamamen İngilizce olmasına bağlamışlardır. Aslında derste anadilin kullanılması da bir yöntemdir. Öğretmenler gerekli gördükleri yerlerde anadili etkin bir şekilde kullanabilirler. Öğrenciler de derslerde bu yöntemin kullanılmasına alışkın olmalarından kaynaklı olarak, bu yöntemde anadilin hiç kullanılmamasından rahatsız olmuşlardır. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

Ö12: Öğretmenimin İngilizce konuşması ve bilmediğim kelimeler beni biraz zorladı. (Yansıtıcı günlük)

Ö18: Hikâyenin İngilizce olması benim için zordu. Anladığım ve anlamadığım kelimeler de oldu. Öğretmenim İngilizce konuştuğu için kelimeler anlayamadım ve çözemedim. (Yansıtıcı günlük)

Ö18: İngilizce olması zordu. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

Ö15: Hikâye birazcık uzun sürdüğü için ara sıra karışıklıklar olabilir. (Yarı yapılandırılmış görüşme)

### 4.4. Öğretmenin Karşılaştığı Problemler

Uygulama, öğretim programında dahil olan konular çerçevesinde yürütülmüştür. Uygulama süresince öğretim programındaki iki ünite işlenmiştir. Bu iki ünitenin içerisinde sayıca çok fazla kelime olduğundan, kelimeler rastgele seçilmiştir. Kelimelerin rastgele seçilmiş olmasından kaynaklı tüm bu kelimelerin yer aldığı

hikâyeleri bulmak mümkün olmamıştır. Bu sebeple hikâyelerin içerisinde bulunmayan kelimeler yapılan küçük değişikliklerle hikâyelere eklenmiştir. Hikâyelerin seçimindeki tek kriter istenen kazanımların hikâyelerde yer alması değildir. Bunun yanı sıra öğrencilerin seviyelerine uygun olması, onların dikkatlerini çeken hikâyelerden seçilmiş olması oldukça önemlidir. Tüm bu kriterler bir araya geldiğinde bu sürecin en kritik kısmı hikâyeleri seçme aşaması olmaktadır.

Hikâyeleri anlatmak onları okumaktan çok daha farklı bir süreçtir. Bu nedenle hikâyeye hazırlanmak, onun yarattığı hissi hissetmek, bu hissi öğrencilere geçirmek sürecin devamı için kilit aşamayı oluşturmuştur. Öğrencilerin bu sürece yabancı olduğu kadar öğretmenin de bu yöntemi tanınması zaman almıştır. Bu sürece adapte olabilmek adına defalarca tekrar ve prova yapma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Hikâyeye anlatımı yönteminin yabancı dil öğretiminde yeni bir yöntem olmasından kaynaklı, öğretmen süreci yönetirken edindiği deneyimleri süreci daha verimli hale getirmek için aktif bir şekilde kullanmıştır. Örneğin, İlk hafta hikâyeye anlatılırken görseller sadece öğretmen tarafından gösterilmiş, sonraki haftalarda ilk haftanın deneyimiyle, yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin de sürece daha aktif bir şekilde dahil edilmesi amacıyla, bu öğrenciler tarafından gösterimleri sağlanmıştır. Öğretmen bu konuyu günlüklerinde şu şekilde dile getirmiştir:

*“ Öğrencilerin yaşadığı yabancılığı ilk hafta ben de hissettim. Ne kadar hazırlık yapılırsa yapılsın, öğrencilerin karşısında İngilizce hikâyeye anlatmak, tüm bedenini hikâyeye uygun bir şekilde kullanmak, sınıfı kontrol etmek başlangıçta daha zordu.” (Öğretmen günlüğü) 22.02.2018*

Bahsedildiği üzere öğrenciler daha önce böyle bir yöntemle karşılaşmamışlardır. Bu nedenle, süreçle ilgili ön bilgilendirme yapıldığı dönemde öğrencilerin büyük çoğunluğundan olumsuz tepki gelmiştir. Öğrenciler, bunun sebebini ise hikâyelerin tamamında İngilizce kullanılması olarak belirtmişlerdir. Bu önyargı ilk hafta anlatılan hikâyede de hissedilmesine karşın, zamanla azalarak yok olmuştur. Öğretmen günlüklerinde bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

*“Öğrencilere böyle bir çalışma yapacağımı açıkladığımda ve konuyla ilgili bilgilendirme yaptığımda, birkaç tanesi böyle bir çalışma yapmak istemediklerini söyledi. Ama birçoğu daha önce hiç karşılaşmadıkları bu yöntemi merak edip sorular sordular.” (Öğretmen günlüğü) 15.02.2017*

Hikâyelerin anlatımından sonraki süreçte ise hikâyelerle ilgili etkinlik oluşturma kısmı zorlayıcı kısımlardan olmuştur. Kelimelerin hepsinin yer almamasından dolayı değişiklik yapılan hikâyeler böylece daha özgün hale gelmiştir. Bu nedenle hikâyelerle ilgili etkinlikleri de yeni baştan tasarlamak gerekmiştir. Hikâyelerden sonra oluşturulan tüm etkinlikler, kazandırılması hedeflenen kelimeleri ve hikâyelerin genel hatlarıyla anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzerine oluşturulmuştur.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İngilizce dersi kapsamında hikâye anlatımı yönteminin kullanıldığı deney grubundan elde edilen veriler ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubundan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Araştırma süreci boyunca deney gruplarında hikâye anlatımı ve bu yöntemle ilgili farklı etkinlikler yapılmıştır.

Araştırmanın kişisel bilgi formuna dayalı olarak ulaşılan sonuçlar; deney grubundaki öğrencilerin beşinin (%24) günlük hayatında film izleme, müzik dinleme ve kitap okuma gibi İngilizce ile ilgili etkinliklere hiç vakit ayırmadığı, sekizinin (%38) 1-2 saat ayırdığı, sekizinin (%38) 3-4 saat ayırdığı şeklindedir. Kontrol grubunun verileri incelendiğinde, öğrencilerin üçü (%12) günlük hayatında film izleme, müzik dinleme ve kitap okuma gibi İngilizce ile ilgili etkinliklere hiç vakit ayırmadığını, on yedisi (%68) 1-2 saat ayırdığını, dördü (%16) 3-4 saat ayırdığını, biri (%4) ise 5 saat ve daha fazla vakit ayırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin okul haricinde genel anlamda İngilizceye çok fazla vakit ayırmadığını göstermektedir. Bu veriler göz önüne alındığında, İngilizce derslerinin verimliliğini artıracak yöntem ve tekniklerin kullanılması daha da önemli duruma gelmektedir.

Kişisel bilgi formundan edinilen bir başka bilgi, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılması konusunda on altısı (%76) bu yöntemi istediğini belirtirken, beşi (%24) bu yöntemin kullanılmasını istemediğini belirtmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise İngilizce derslerinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılması ile ilgili yirmi biri (%84) bu yöntemi istediğini belirtirken, dördü (%16) bu yöntemin kullanılmasını istemediğini belirtmiştir. Bu veriler göz önüne alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun bu yöntemi tanımamalarına rağmen istediklerini göstermektedir.

Sekiz hafta süren deneysel işlemler sonucunda altıncı sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemini “deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test sonuçları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabı için grupların ön test ve son test başarı puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Deney grubunun ön test başarı puanı 11,29 ve son test başarı puanı 17,62 bulunurken; kontrol grubunun ön test başarı puanı 13,23 ve son test başarı puanı 14,64 bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, her iki grubun da ilerleme kaydettiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemini “deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabı için parametrik olmayan ilişkili örneklem verilerini karşılaştırmada kullanılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ile hikâye anlatımı yöntemiyle yapılan etkinliklerin İngilizce kelime öğretiminde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabı için parametrik olmayan ilişkili örneklem verilerini karşılaştırmada kullanılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, geleneksel yöntemle yapılan etkinlikler ile İngilizce kelime öğrenildiği, fakat anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel kısmına ait olan alt problemler “Öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki deneyimleri nelerdir, öğretmenin süreç içerisinde edindiği deneyimler nelerdir?” şeklindeydi. Bu problemin çözümüne ilişkin olarak, yansıtıcı öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme, yazılı görüş ve öğretmen günlüklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, öğrencilerin hikâye anlatımı yönteminin İngilizce dersinde kullanımıyla ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye anlatımı yönteminin kullanımı, İngilizce derslerinde öğrencilerin kelime öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin ifadeleri bu yöntemin kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve bu kelimelerin bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştırdığı yönündedir. Hatırlamanın kolaylıkla sağlanmasının temel sebebi olarak ise hikâyelerin sık tekrar içermesi ve kelimeleri bir bağlam dahilinde öğretmesinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu gerek yonteme alışkın olmamaktan, gerekse anadilin kullanılmamasından kaynaklı başta sorun yaşasalar da, bu yöntemin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Onların bu düşünceleri, bu yöntemin birçok öğrenme tipine hitap etmesinden kaynaklı olabilmektedir. İçerdiği resimlerle görsel öğrenenlere, aktif kullanılan beden dili ile kinestetik öğrenenlere ve dinleme ağırlıklı bir yöntem olmasından kaynaklı işitsel öğrenenler için oldukça uygun bir yöntemdir. Öğrencilerin İngilizce dersinde hikâyeleri kendileri için faydalı buldukları ve tüm derslerin hikâye anlatımı yönteminin ile işlenmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde İngilizce derslerinde hikâye anlatımı yönteminin kullanılması ile derslerin daha eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin kendilerini daha başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Hikâyeler ile eğlenceli hale gelen İngilizce dersinde, öğrencilerin motivasyonlarını arttığı tespit edilmiştir. Bu yöntemin klasik yonteme göre daha az yorucu olduğunu, bu durumun öğrenmelerini sıkıcı olmaktan kurtardığını ve bu şekilde kelime öğrenmenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında gereksiz uzunlukta gördükleri yazma etkinliklerinden hoşlanmadıkları, bunu yerine alternatif olabilecek, aşırı yazmadan uzak hikâye anlatımı yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunun İngilizce dersinde hikâyelerin kullanımı ile ilgili olumsuz görüş belirtmediği görülmektedir. Ancak uygulama ile ilgili belirtilen birkaç olumsuz durumun; yonteme alışkın olmama, anadil kullanımının olmamasının öğrencilere zor gelmesi ve bilinmeyen kelimelerin anlamayı zorlaştırması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, belirttikleri bu olumsuz durumların zaman ilerledikçe azaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmen günlükleri incelendiğinde, hikâyeleri anlatmadan önceki süreçte amaca, öğrencilerin seviyesine ve konuya uygun hikâyelerin bulunması söz konusu olduğu ve hikâyeler istenen kazanımları içermiyorsa, hikâyelerin revize edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Anlatım sürecince, hikâyenin ve sınıfın kontrolünün sağlanması ve gerekli dönütlerin alınmasının, sürecin verimliliği açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Uygulama sonrasında ise, hikâyelere uygun etkinliklerin geliştirilmesinin zorlayıcı kısımlardan biri olduğu belirtilmiştir.

## 5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel bulgular alan yazındaki çalışmalara dayalı olarak tartışılmıştır. Bu çalışmada hikâye anlatımı yönteminin kullanımına dayalı etkinliklerin, mevcut öğretim programında yer alan etkinliklere göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların her ikisi de ilerleme kaydetmesine rağmen, kontrol grubundaki öğrenme istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıyorken; deney grubundaki öğrenme anlamlı bir farka yol açmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılan araştırma sonuçlarına göre paralellik arz etmektedir. Cary (1998), bu yöntemin öğrencilerin sözlü anlatımda anlamalarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin İngilizce konuşma miktarını artırdığı ve öğretmenlerin de profesyonel anlamda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Brett, Rothlein ve Hurley (1996), hikâyeleri kelimelerle ilgili açıklamalar eşliğinde dinleyen öğrencilerin, hikâyeleri açıklama yapılmadan dinleyen öğrencilerden ve kontrol grubundaki öğrencilerden kelimeleri daha çok hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2012) ise kelimeleri birleştirilmiş hikâye anlatım ve rol oynama teknikleriyle öğrenen deney grubundaki öğrenciler yakın hatırlama-tanıma ve uzak hatırlama-tanıma testlerinde; aynı hedef kelimeleri normal kelime öğretim teknikleriyle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar sergilemişlerdir. Demir (2012) ise uygulanan hikâye anlatımı ve nöro-linguistik programlama tekniklerinin bir öğrenci hariç, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin hedef kelimeleri uzun süreli belleklerine yerleştirmelerinde ve gerektiğinde

kullanabilmelerinde etkili olduğu savunulabilir. Ayrıca uygulamalardan sonra öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Demir (2012)'nin çalışmasındaki kelimeleri öğrenmedeki başarıyı artırması ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmamıza konu olan hikâye anlatımı yönteminin motivasyonu artırmanın yanı sıra, yabancı dilde kelime öğrenimini kolaylaştırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği, kelimelerin kalıcılığını artırdığı ve genel anlamda öğrencilerde olumlu görüşler geliştirdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, bulguların daha önce yapılan araştırma sonuçlarına göre paralellik göstermektedir. Mello (2001), çalışmasında hikâyelerin öğrencileri sosyal anlamda geliştirdiği, yaratıcılıklarının geliştiği, öğrencilerin kültürel normları tanımalarına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada da sıklıkla belirttiği konulardan birisi, hikâye anlatımı yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli olduğudur. Buna benzer bir sonucu Crumbley ve Smith (2000) çalışmalarında bularak, hikâyelerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında kullanılan, onları geleneksel yöntemlere nazaran sıkıcılığın ve sıradanlığın dışına çıkabilen bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Derslerde hikâye kullanımının eğitim ile eğlenceyi birleştirdiğini ve öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın nitel bulgularından biri de bu yöntemin, öğrencileri defalarca yazarak kelime öğretmek yerine, içinde bulunan tekrar özelliği ve görsellerle desteklenmesinden kaynaklı kelime öğrenimini kolaylaştırıyor olmasıdır. Benzer şekilde Elley (1989) de öğrenilecek kelimenin hikâyede tekrar edilmesinin ve kelimelerin görsellerle desteklenmesinin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bağlamın kelime öğrenmeyi kolaylaştırabileceği de belirtilmiştir. Bağlamın kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulgusu, Tunçarslan (2013) da vurgulamaktadır. Yapılan çalışmada, deney grubundaki ve çocukların İngilizce dersinde daha fazla motive olduğu ve derslerdeki etkinliklere daha fazla katıldığı gözlenmiştir; ayrıca, kalıcılık seviyesini belirlemek için yapılan gözlem sonuçlarına göre, deney grubundaki çocuklar, anlamlı bir bağlamda öğrendikleri için daha fazla kelime hatırlayabilmektedir. Benzer şekilde Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009), çalışmalarında öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları hakkındaki görüşler hikâyelerin öğrenciler arasında daha popüler bir tür olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenciler, hikâyeleri okuması kolay, fazla zaman almayan, kısa türler olduğu için diğer türlere göre daha fazla seçmişlerdir. Ayrıca hikâyelerde kullanılan dilin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, hikâyelerin dikkat çekici olması öğrenciler tarafından popüler olmasını etkilemiştir. Romanlar ve şiirler ise öğrenciler tarafından daha az ilgi görmüşlerdir. Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri hakkında yapılan analizlerde ise öğrencilerin genellikle uygulanan yöntemlerden memnun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren drama, yaratıcı yazma gibi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Öğrencilerin sıkça belirttiği bu yöntemin eğlenceli olması ve dersleri sıkıcılıktan kurtardığı bulgusu Kırkgöz (2012)'nin çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmada öykülerin kullanımının, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini güçlendirmede etkili ve anlamlı katkılar yaptığını ve öğrencilerin yazılarında daha yapıcı ve yaratıcı olmalarını sağladığını gösterirken öğrencileri sınıfın sıkıcı rutin ortamından uzaklaştırdığını göstermiştir. Makalede araştırmacı bu edebi türün İngilizce sınıflarında etkili biçimde kullanılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Çalışmanın nitel bulguları göz önüne alındığında, çalışmanın öğretim programında da kazandırılmak istenen ilgi, motivasyon gibi duyuşsal özellikler bakımından olumlu değişikliklere katkı sağladığı görülmektedir. Öğretim programında hedeflenen akademik başarının elde edilmesi için bu duyuşsal özelliklerin kazandırılması oldukça önemlidir. Eğitim ve öğretimin bir bütün olduğu göz önüne alındığında, akademik başarının yanı sıra bahsedilen duyuşsal özelliklerin olumlu yönde kazandırılması da oldukça önem taşımaktadır.

Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların birbirini destekleyici nitelikte olması, karma yöntemin etkililiğiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin akademik puanlarından elde edilen bulgular, bu yöntemin başarılı bir sonuç doğurduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, çalışmanın nitel bulguları da çalışmanın nicel kısmını desteklemektedir. Akademik anlamda elde edilen başarı, öğrencilerin görüşleriyle de desteklenmektedir. Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler de öğrencilerde gelişen olumlu etkiyi doğrulamaktadır.

### 5.3. Öneriler

İngilizce öğretiminde hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda elde edilen sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler; “eğitim-öğretim sürecine yönelik öneriler” ve “araştırmacılara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

#### 5.3.1. Eğitim-öğretim sürecine yönelik öneriler

Araştırma sonucunda eğitim-öğretim sürecine yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Hikâyelerin kullanıldığı bu çalışmada, uygulama bir metne bağlı kalmadan anlatıma dayalı olacak şekilde yürütülmüştür. Hikâyelerin farklı kullanım şekillerinden de, örneğin hikâyeyi anlatmak yerine bir kaynaktan okumak veya öğrencilere okutmak gibi faydalanılabilir.
- Hikâye anlatımı yöntemi ile yapılan etkinlikler, İngilizce dersi kapsamında çeşitli proje ve performans ödevleriyle yapılandırılabilir.
- Çalışma kapsamında yer alan hikâye anlatımı yöntemi ile İngilizce kelime öğretimine, İngilizce öğretim programında yer verilmesinin öğrencilerin konuları anlamalarına yardımcı olabileceği söylenebilir.
- Bu çalışmada öğrenci tutumları ile ilgili nicel bir ölçek kullanılmamış, öğrencilerin görüşlerine nitel veri toplama araçları ile başvurulmuştur. Arzu edildiği durumda veri toplama araçları ile çalışma daha detaylandırılabilir.

#### 5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma sonucunda konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Bu yöntemle öğretilmesi hedeflenen kazanımların yanı sıra, değerler eğitimi ve erek kültürün aktarımı açısından hikâye anlatımı yönteminden oldukça yararlanılabilir. Bu çalışmada hikâyelerin tekrar etme özelliğinden yararlanılarak kelime öğrenilmesi çalışılmıştır. Amaca uygun hikâyelerin seçilmesiyle farklı kültürlerin aktarımı gerçekleştirilebilir. Bunun için evrensel hikâyeler veya bir kültürün özelliğini belirgin şekilde aktaran hikâyeler tercih edilebilir.

- Hikâye anlatımı yöntemi farklı yöntem ve tekniklerle desteklenerek birçok öğrenme tipine hitap etmesi sağlanabilir. Örneğin bu araştırmada hikâye anlatımı yöntemi dersin sunuş kısmında kullanılmıştır. Etkinlik kısmında ise oyunlar, hikâye tamamlama etkinlikleri, bulmacalardan faydalanılmıştır. Amaca uygun olarak bu yöntemi destekleyecek farklı etkinlikler kullanılabilir.
- Hikâye anlatım sürecinin öncesi, anlatım süreci ve sonrasındaki sürecin planlanması çok iyi yapılmalıdır. Bu sayede, vakit anlamındaki yaşanacak sıkıntılar en aza indirilebilir.
- Çalışmada kullanılan hikâye anlatımı yöntemine dayalı etkinliklerin kullanımına yönelik olarak farklı değişkenlere yönelik araştırmaların farklı çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Hikâyelerin ve hikâye anlatımı yönteminin eğitim alanında farklı düzeylerde, farklı disiplinlerde kullanılmasına ilişkin ve uzun süreli çalışmaların yapılmasına gerek duyulduğu düşünülmektedir.
- Söz konusu çalışma “Weather and Emotions ve At the Fair” ünitelerinde gerçekleştirilen uygulamalar ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle farklı derslerde ve konularda hikâye anlatımı yönteminin kullanıldığı çalışmaların gerçekleştirilmesinin gerektiği düşünülmektedir.
- Bu çalışma sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır. Uygulama süresi daha uzun tutularak benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin tutumlarının daha detaylı incelenebilmesi ve olumlu görüşlerin geliştirilebilmesi için daha uzun soluklu çalışmalar yapılabilir.
- Mesleklerini icra eden öğretmenlerin bu yöntemi aktif bir şekilde kullanabilmesi için gerekli hizmet içi eğitim imkânlarının sağlanması planlanabilir. Hikâye anlatımı yöntemi, öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilir. Eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesi ve ders içeriklerinin güncellenirken öğretmenlere yol gösterici nitelikte olması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Akın, A., Seferoğlu, G. (2004). Öğrencilerin Sözcük Bilgisinin Strateji Eğitimi ve Sözcüklerin Tekrarlanması ile Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1)
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem
- Allen, V., F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press
- Alptekin, C. (2005). Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca. In a TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in EFL Setting. İstanbul: *TESOL Boğaziçi University*, 5-11
- Amtzis, W. (1993). Conflict and Role Play: Using Films Adaptation of American Short Stories. *English Teaching Forum*, 31(2), 6-9
- Arıcı, F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Aytaş, G. (2006). *Edebi Türlerden Yararlanma*. Milli Eğitim Dergisi, 169
- Barker, M. (1985). Using Children's Literature to Teach ESL to Young Learners. *English Language Forum*
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık
- Brett, A., Rothlein, L. & Hurley, M. (1996). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories and Explanations of Target Words. *The Elementary School Journal*, 96, 415-422
- Brown, D. (1994). *Principles of Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall
- Brown, D. H. (2007). *First Language Acquisition. Principles of Language Learning and Teaching*, 5th ed. Pearson ESL. 24-51

- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. New York: Cambridge University Press
- Cameron, L. (2003). *Teaching English to Young Learners*. New York: Cambridge University Press
- Cary, S. (1998). *The Effectiveness of a Contextualized Storytelling Approach for Second Language Acquisition*. Doktora Tezi. The University of San Francisco: San Francisco
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(5)–35
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger
- Creswell, J., W. (1994). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. New York: Sage
- Creswell, J. W. & Plano Clark V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Crumbley, D. L. and Smith, M. L. (2000). Using Short Stories to Teach Critical Thinking and Communication Skills to Tax Students. *Accounting Education: An International Journal*, 9(3), 291-296. doi: 10.1080/09639280010017248
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148

- Demir, Ş. (2014). *The Impact of 'Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling' (Tprs) On Lexical Competence*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları, 5, 31-48
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Dewan, A. S. (2005). *Teaching English to Young Learners Through Storytelling*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell It Again - The Storytelling Handbook for Primary English Teachers*. London: The British Council
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2012). *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler*. doi:10.2797/55062
- Ghazali, S. N., Setia, R., Muthusamy, C. & Jusoff, K. (2009). ESL Students' Attitude towards Texts and Teaching Methods Used in Literature Classes. *English Language Teaching*, 2(4), 51-56
- Gönen, S. , Kocakaya, S. ve Kocakaya F. (2011), Dinamik Konusunda Geçerliliği Ve Güvenilirliği Sağlanmış Bir Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57
- Güleç, E. (2012). *Using Story Telling Supported By Nlp Techniques in The Teaching of Vocabulary to Young Learners*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Gülsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., ve Damar, E. A. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 59-74

- Gülsoy, H. (2013). *Teaching Vocabulary To Sixth Graders Through Games*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi. Mersin
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta
- Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2)
- İnal, H., Çakır, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 675 – 679. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.467
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 137-162
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17( 2), 295-314
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy at Primary Education in Turkey. *English as an International Language Journal*, 5, 176- 181
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating Short Stories in English Language Classes. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 110-125
- Kitao, K. (1996), Why Do We Learn English?, *The Internet TESL Journal*, 2(4)
- Koru, S. (2011). *Türkiye’nin İngilizce Açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, (Yayın No.201157)
- Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds. ), *Second Language Vocabulary" Acquisition*. Cambridge: *Cambridge University Press*. 20-34

- Malkina, N. (1995). Storytelling in Early Language Teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 38
- MEB (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular–Cevaplar [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf) adresinden erişilmiştir
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classroom, *International Journal of Education & the Arts*, 2(1)
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative and Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123
- O'Connell, F. (2009). *Britlit: Using Literature in Efl Classrooms*. London: the British Council
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özdemir, O. (2012). *The Effects of Story Telling and Role Playing on Young Learners' Vocabulary Learning and Retention*. Yüksek lisans tezi. Konya Selçuk Üniversitesi. Konya
- Özer, Ö. (2004). *Teaching English to Children Through Storytelling*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Pardede, P. (2011). Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27
- Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and The Art Of Teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 2-5
- Puskás, A. (2016). *The Challenges and Practices of Teaching Young Learners*. Komárno, J. Selye University
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Storytelling World*, 9, 7-9
- Russell, D. L. (2004). *Literature for Children*. USA-Boston: Pearson Education

- Sağlam, M., Özüdoğru, F. & Çıray, F., (2011), Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 87-109
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. W. W. Eisner ve A. Peshkin (Ed.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: *Teachers College Press*. 201-232
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri – Eğitimsel Bir Bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Pearson
- Scott, W. A, & Ytreberg, L. H. (1995). *Teaching English To Children*. London: Longman
- Seda, S. , Erkan, Ş. (2017), *4+4+4 Eğitim Sisteminde İlkokulda Yabancı Dil Eğitimi Avrupa Dil Portfolyosu*, Saarbrücken(Almanya) Lambert Academy Publishing
- Semerci, Ç. ve Meral, E. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8, 50-54.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189
- Şadioğlu, N. Ç. (2013). Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Türk Eğitim Ve Kültür Sisteminin Literatür Açısından Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 37
- Şahin, Ö. (2003). *Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Bursa
- Şimşek, A. (2002, Eylül). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretilmesinde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Yakın Doğu Üniversitesi. Lefkoşa
- Tunçarslan, H. K. (2013). *The Effect of Short Stories on Teaching Vocabulary to Very Young Learners (aged 3-4 -year): A Suggested Common Syllabus*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 6(24), 543-559
- Türnüklü, A. (2001), Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 1(26) n. 120 ISSN 1300-1337
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
- Wilhelm, K. H and Wilhelm, T. H. (1999). Oh, the Tales You'll Tell!. *English Teaching Forum*, 37(2), 27-28
- Wilkins, D.A. (1981). *Second- Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wright, A. (2000a). *Storytelling with Children*. Hong Kong: Oxford University Press
- Wright, A. (2000b). *Creating Stories with Children*. Hong Kong: Oxford University Press
- Wright, A. (1995). A Travelling Storyteller. *The Language Teacher*, 19(10), 16–19
- Yardım, S. (2011). *The Effect Of Computer Assisted And Teacher-Led Storytelling On Vocabulary Learning Of 5th Grade Students*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, A. (2012). *Teaching Vocabulary To Young EFL Learners Through Semantic – Mapping Technique*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayız Üniversitesi. Samsun

## EKLER

EK 1	Uygulama İzni	89
EK 2	İngilizce Akademik Başarı Testinin Madde Güçlüğü ve Ayırteediciliği Analizleri	92
EK 3	İngilizce Akademik Başarı Testi	94
EK 4	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	98
EK 5	Veli İzin Dilekçesi	100
EK 6	Günlük Soruları	101
EK 7	Kişisel Bilgi Formu	102
EK 8	Örnek Ders Planı	103
EK 9	Kelime Kartı	105
EK 10	'Story Cubes' Etkinliği	106
EK 11	Bulmaca Etkinliği	107
EK 12	Örnek Hikâye	108

## EK 1 Uygulama İzni



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.2357838  
Konu : Nazan ŞİMŞİR'in Araştırma İzni

23.02.2017

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazan ŞİMŞİR'in "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgilerini Geliştirmede Hikaye Anlatıcılığı Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/02/2017 tarihli ve 647-1178 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazan ŞİMŞİR'in "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgilerini Geliştirmede Hikaye Anlatıcılığı Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi ilçesi Fethi Açañçiçek Ortaokulu'nda uygulama yapma isteği okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
<...>

Veli SARIKAYA  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok  
16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10  
E-posta: argel16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : Ekrem KOZ Engin SEYMEN  
Müdür Yardımcısı ARGE VHKİ  
Tel: (0224) 445 1640 (0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3a0a-46a8-3f5f-a293-4685 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.2421434  
Konu : Nazan ŞİMŞİR'in Araştırma İzni

24.02.2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi  
b) 15/02/2017 tarihli ve 647-1178 sayılı yazınız

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazan ŞİMŞİR'in "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgilerini Geliştirmede Hikaye Anlatıcılığı Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi ilçesi Fethi Açañççek Ortaokulu'nda uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra **İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini** arz ederim.

Ekrem KOZ  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK:  
Makam Onayı ( 1 Sayfa )

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok  
16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ Engin SEYMEN

Müdür Yardımcısı ARGE VHK1

Tel: (0224) 445 1640 (0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9d40-ad6a-3c1c-b96b-684d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 32789259.302.08.01 - 899  
Konu :

03 Mart 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2017 tarihli ve 86896125-605.01-E.2421434 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nazan ŞİMŞİR'in araştırma izni hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Adnan KONUK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKİ: 2 sayfa

Adres: Meşelik Yerleşkesi  
26480 ESKİŞEHİR  
e-posta: [ogrisl@ogu.edu.tr](mailto:ogrisl@ogu.edu.tr)

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)  
Faks: (0 222) 229 20 80  
Elektronik Ağ: [www.ogu.edu.tr](http://www.ogu.edu.tr)

**EK 2 İngilizce Akademik Başarı Testinin Madde Güçlüğü ve Ayırtediciliği Analizleri**

Maddeler	Madde Güçlüğü (pj)	Madde Ayırt Ediciliği (rjx)
1. Madde	0,52	0,60
2. Madde	0,70	0,40
3. Madde	0,63	0,60
4. Madde	0,68	0,44
5. Madde	0,38	0,24
6. Madde	0,72	0,52
7. Madde	0,50	0,68
8. Madde	0,61	0,48
9. Madde	0,53	0,48
10. Madde	0,58	0,72
11. Madde	0,33	0,64
12. Madde	0,36	0,64
13. Madde	0,69	0,44
14. Madde	0,65	0,68
15. Madde	0,58	0,64
16. Madde	0,66	0,64
17. Madde	0,61	0,52
18. Madde	0,77	0,52
19. Madde	0,73	0,20
20. Madde	0,53	0,56

---

21. Madde	0,67	0,48
22. Madde	0,53	0,72
23. Madde	0,49	0,36
24. Madde	0,57	0,40
25. Madde	0,52	0,72
26. Madde	0,41	0,56
27. Madde	0,43	0,36
28. Madde	0,72	0,48
29. Madde	0,64	0,68
30. Madde	0,55	0,76
31. Madde	0,42	0,40
32. Madde	0,56	0,44
33. Madde	0,55	0,80
34. Madde	0,59	0,60
35. Madde	0,60	0,68
36. Madde	0,50	0,40
37. Madde	0,81	0,44
38. Madde	0,68	0,44
39. Madde	0,57	0,48
40. Madde	0,58	0,48
41. Madde	0,49	0,56
42. Madde	0,72	0,56
43. Madde	0,76	0,48
44. Madde	0,78	0,48
45. Madde	0,55	0,60
46. Madde	0,59	0,76
47. Madde	0,70	0,56
48. Madde	0,52	0,48
49. Madde	0,82	0,36
50. Madde	0,66	0,64

---

Ortalama güçlük: 0.59

Ortalama ayırteçicilik: 0.53

### EK 3 İngilizce Akademik Başarı Testi

#### QUESTIONS

1. Children feel ..... and want to sleep in their master bedroom in stormy weather.

- A) Happy      B) Upset      C) Unhappy      D) Scared

2. It is always ..... in London. Take your umbrella before going out.

- A) Rainy      B) Foggy      C) Snowy      D) Sunny

3. **Amy:** How do you feel on rainy days?

**Brian:** I feel ..... I always want to have a rest.

- A) Tired      B) Scared      C) Energetic      D) Happy

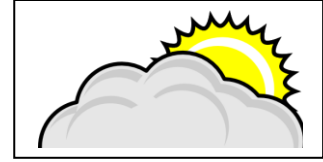
4. Resime göre cevaplayınız.

- A) He feels happy on snowy days.      B) He feels relaxed on snowy days.  
C) He feels energetic on snowy days.      D) He feels depressed on snowy days.



5. What is the weather like in Bursa?

- A) It is rainy.      B) It is foggy.  
C) It is cloudy.      D) It is snowy.



6. **A:** How do you feel on ..... weather?

**B:** I feel scared. I don't like ..... weather or lightning.

- A) Stormy      B) Foggy      C) Sunny      D) Rainy

7. The weather affects my emotions. I ..... happy on sunny days and I ..... tired on rainy days.

- A) Like      B) Sleep      C) Feel      D) Winter

8. The ..... is my favorite activity at the fun fair.

- A) Ghost train      B) Roller coaster  
C) Ferris Wheel      D) Bumper cars







9. I think Ferris Wheel is ..... I love it very much.

- A) Boring                      B) Amazing                      C) Frightening                      D) Depressing

10. Children dislike ..... Because they think they are frightening.

- A) Carousel                      B) Ghost train                      C) Bumper cars                      D) Ferris Wheel

11. Verilen his ve resim eşleştirmelerinden hangileri doğrudur?

- Relaxed=  Boring=  Exciting=  Fun= 
- A) Fun / Exciting                      B) Exciting / Boring                      C) Boring / Relaxed                      D) All (hepsi)

12. Farklı olanı işaretleyiniz.(Anlam olarak )

- A) Sad                      B) Happy                      C) Scared                      D) Bored

13. Hava durumu eşleştirmelerinden hangisi / hangileri yanlıştır?

- Rainy =  Sunny =  Foggy =  


- A) Rainy                      B) Foggy                      C) Foggy / Sunny                      D) Foggy / Cloudy

14. İngilizce ifade edilen sıfatı bulunuz.

Needing to rest or go to bed.

- A) Sleepy                      B) Scared                      C) Energetic                      D) Happy

15. Aşağıdaki resimleri ifade edebilmek için hangi kelime kullanılmalıdır.

- 
- A) Weather                      C) Fun fair  
B) Emotion                      D) Season

16. In winter, the weather is .....

- A) Sun                      B) Sunny                      C) Snow                      D) Snowy

17. **John :** .....

**Steven:** It is sunny and hot.

- A) How do you feel?                      B) What time is it?  
C) When is your birthday?                      D) What is the weather like?

18. Doğru seçeneği işaretleyiniz.

- A) I think the carousel is boring.  
B) I think bumper cars are exciting.  
C) I think ghost train is frightening.  
D) I think Ferris Wheel is fun.



19. I don't like Ferris Wheel. I am ..... when I ride it. It's very childish.

- A) Scared                      B) Bored                      C) Happy                      D) Tired

20. **Ahmet:** Where are the children?

**Ali:** They are at .....

- A) School                      B) Home  
C) Fun fair                      D) Museum



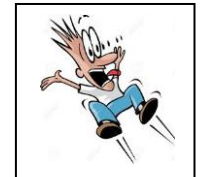
21. They watch horror films at weekends. They are very .....

- A) Boring                      B) Exciting                      C) Frightening                      D) Fun

22. **A:** What about riding a ghost train?

**B:** It is ..... I like it.

- A) Boring                      B) Frightening                      C) Fantastic                      D) Depressing



23. Students ..... ☺ Ferris Wheel very much. But they ..... ☹ ghost train.  
Because they think it is frightening.

- A) Feel / Feel                      B) Dislike / Like                      C) Like / Dislike                      D) Have / Have

24. What is the weather like in İstanbul?

- A) Sunny                      B) Cloudy                      C) Windy                      D) Rainy



25. **John:** Which ride do you like most?

**George:** I like ..... most. Because it is amazing.

- A) Ferris Wheel                      B) Carrousel                      C) Ghost train                      D) Bumper cars



CEVAP FORMU

1	A	B	C	D	E	14	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	15	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	16	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	17	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	18	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	19	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	20	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	21	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	22	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	23	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E	24	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E	25	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E	26	A	B	C	D	E

## **EK 4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

### **Görüşme Formu**

**Araştırma Konusu:** İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgilerini Geliştirmede Hikâye Anlatımı Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi

**Tarih:** .././.....

**Sevgili öğrenciler,**

**Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.**

**Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu programı uygulamada yaşadığımız sorunların ortaya konmasına ve karşılaştığınız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.**

- **Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.**
- **Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.**
- **Görüşmemizin yaklaşık olarak 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum.**

### **Görüşme Soruları**

1) Hikâye ile kelime öğrenimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Niçin etkili?

Niçin etkili değil?

2) Uygulama süresince karşılaştığınız zorluklar var mı?

Varsa en çok dersin hangi kısmında?

3) Klasik yöntem ve hikâye ile kelime öğrenimi arasında tercih yapma durumunda kalsanız hangisini tercih edersiniz? Neden?

4) Hikâye ile kelime öğretimi yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz?

- 5) Hikâye ile kelime öğrenimi İngilizce dersinde olan başarınızı nasıl etkiledi?
- 6) Hikâye anlatımı yönteminin İngilizce dersinin diğer alanlarında (dilbilgisi, dinleme, konuşma vs) da kullanılmasını ister misiniz? Neden?
- 7) Siz bu dersi yapıyor olsaydınız dersi nasıl işlerdiniz?
- 8) Bu dersi daha iyi öğretebilmek için sizin ne gibi önerileriniz olabilir?



## EK 5 Veli İzin Dilekçesi

### Veli İzin Dilekçesi

Sayın Veli;

Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ana Bilim Dalı'nda devam ettiğim yüksek lisans programı gereğince çalışmakta olduğum "İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerini geliştirmede hikâye anlatımı yönteminin etkililiğinin incelenmesi" isimli tez çalışmam için veri toplamaktır. Çocuğunuzun görüşlerinin araştırmama ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma verilerimin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca veri kaybına engel olmak amacıyla görüşmenin ses ve görüntü kaydını almayı planlıyorum. Kayda alınacak bu uygulamalar, yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Kayıtlar sadece ben ve tez komitemde yer alan bir grup akademisyen tarafından görülecektir. İsteğiniz halinde kayıtlar, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Çocuğunuzun ismi siz istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimler kullanılacaktır. İsteğiniz halinde araştırma raporunun bir örneğini de sizinle paylaşacağımı bilmenizi isterim. Bu sözleşmeyi okuduğunuz için çok teşekkür ederim.

Görüşmede ses ve görüntü kaydının yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet \_\_\_\_\_ Hayır \_\_\_\_\_  
Bu koşulları kabul ediyorum.

Veli \_\_\_\_\_ Tarih \_\_\_\_\_  
Araştırmacı \_\_\_\_\_ Tarih \_\_\_\_\_

## EK 6 Günlük Soruları

### Günlük soruları

Bugün öğrendiğin kelimeler senin için kalıcı mı? Evet ( )  
Hayır( )

Neden?

Bugünkü dersimizde hikâye anlatımı yöntemi öğrenmeni kolaylaştırdı mı? Evet ( )  
Hayır( )

Neden?

Bugünkü dersimizde öğrenmeni zorlaştıran bir Şey var mıydı? Varsa açıklar mısınız?

## EK 7 Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

İngilizce derslerini daha ilgi çekici hale getirmek, derslerin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve kalıcılığını sağlamak için İngilizce hikâye anlatımını kullanarak bir çalışma yapmaktayım. Çalışmanın başarılı olabilmesi için aşağıda size yöneltilen soruları doğru ve eksiksiz olarak cevaplamanızı rica ediyorum. Teşekkür ederim.

#### Kişisel Bilgiler

##### 1. Cinsiyetiniz

Kız ( ) Erkek ( )

##### 2. Annenizin eğitim durumu nedir?

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Lisans ( )

Lisansüstü ( )

##### 3. Babanızın eğitim durumu nedir?

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Lisans ( )

Lisansüstü ( )

##### 4. Günlük hayatınızda (okul harici) İngilizce ile ilgili etkinliklerinize haftada kaç saat ayırıyorsunuz?

(İngilizce film izleme, müzik dinleme, kitap okuma vb.)

Hiç ( ) 1-2 saat ( ) 3-4 saat ( ) 5 saat ve daha fazla ( )

##### 5. İngilizce derslerinde hikâye anlatımının kullanılmasını ister misiniz?

Evet ( ) Hayır ( )

## EK 8 Örnek Ders Planı

### Günlük Ders Planı

<b>Sınıf</b>	Deney Grubu
<b>Süre</b>	80 Dakika(2 ders saati)
<b>Dersin Konusu</b>	Weather and Emotions
<b>Amaçlar ve Kazanımlar</b>	<p><b>Amaç:</b></p> <p>Hava durumunu tanımlama</p> <p>Basit sorular sorma</p> <p>Duyguları ifade etme</p> <p><b>Kazanım:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenciler, sözel metinlerden hava durumu ve duygular ile ilgili belirli bilgileri yakalayabileceklerdir.</li><li>• Öğrenciler, duygular ve lunaparka ilişkin ifadelerde yer alan kelimeleri tanıyabileceklerdir.</li></ul>
<b>Yöntem ve Teknikler</b>	Hikâye anlatımı, soru-cevap
<b>Kullanılan Araç Gereçler</b>	Çalışma Kâğıtları, flash kartlar
<b>Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri</b>	<p><b><u>Dikkat Çekme:</u></b> Öğretmen derse girip konu ile ilgili görselleri gösterir. Günlük hayattan örnekler verir.</p> <p><b>Örnek 1:</b> Görselleri göstererek öğrencilerin konuyla ilgili tepkilerini kontrol eder.</p> <p><b>Örnek 2:</b> Dışarıdaki havayı göstererek o günkü hava ile ilgili konuşur. Ardından öğrencilerden de benzer tepkiler almak için sorular sorar.</p>

**Güdüleme :**

Öğretmen öğrencileri konudan haberdar eder ve bu konunun günlük konuşmadaki öneminden bahseder. Bu kelimelerin öğrenilmesinin konunun geneli açısından önemini vurgular.

**Dersin işlenişi :**

1. Öğretmen hikâyeyi anlatırken görselleri göstermesi için bir öğrenciyi görevlendirir.
2. Öğretmen hikâyeyi anlatmaya başlar. Hikâyeyi anlatırken kelimelerin Türkçelerini söylemek yerine vurgu yapar ve aynı andan kelimenin görselini gösterir.
3. Hikâyenin tamamı İngilizce olduğundan yavaş yavaş ve en az 3 kere anlatır.
4. Hikâye anlatımının ardından hedeflenen kelimelerle ilgili soru cevap yöntemiyle dönüt alır.
5. İlk olarak hikâye tamamlama etkinliği yapar. Bazı kısımları ( hedeflenen kelimeler) boş bırakılan hikâyeyi yazılı olarak öğrencilere dağıtır. Dinleyerek boşlukları doldurmalarını sağlar.
6. İkinci etkinlik olarak öğrencilere hedeflenen kelimelerin yer aldığı bulmaca görselleriyle birlikte verilerek pekiştirme sağlanmış olur.

**Değerlendirme:**

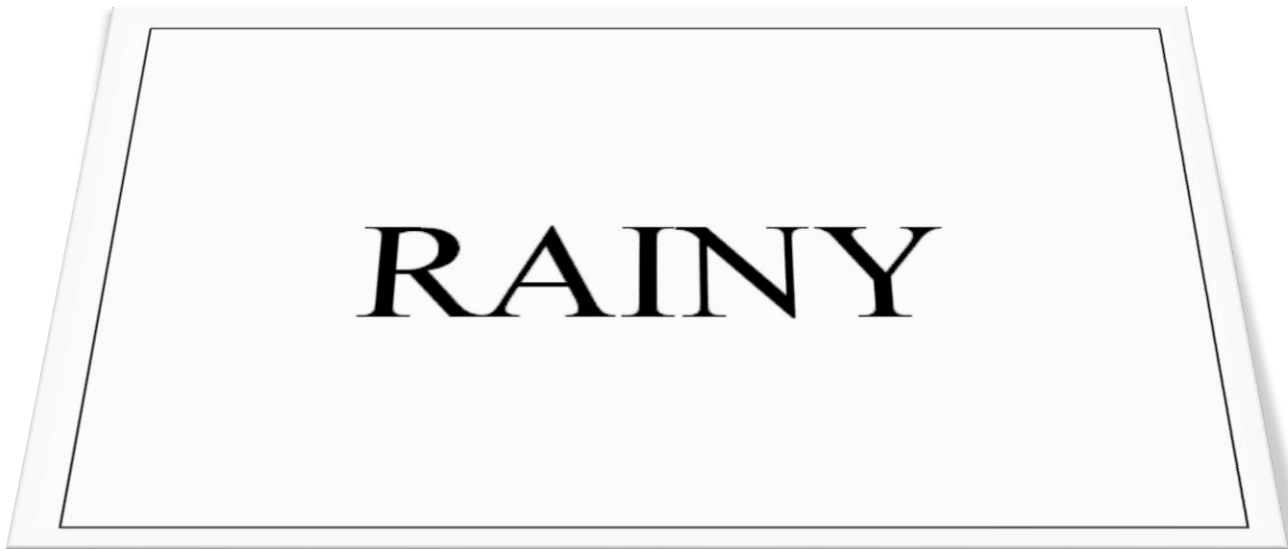
Öğretmen ders saati içerisinde öğrenilmesi gereken kelimeleri özetler.

**EK 9 Örnek Kelime Kartı**

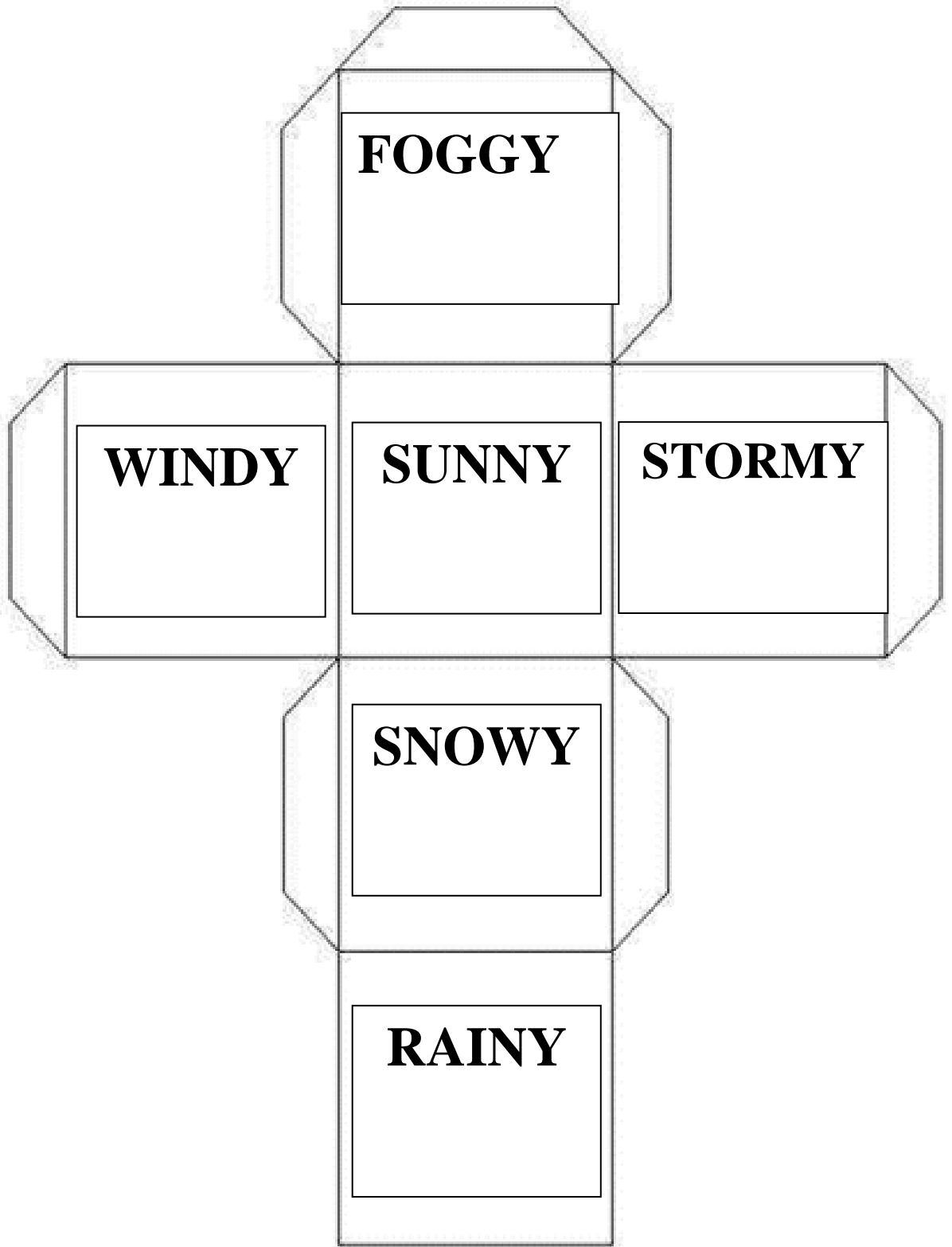
**Ön taraf**



**Arka taraf**



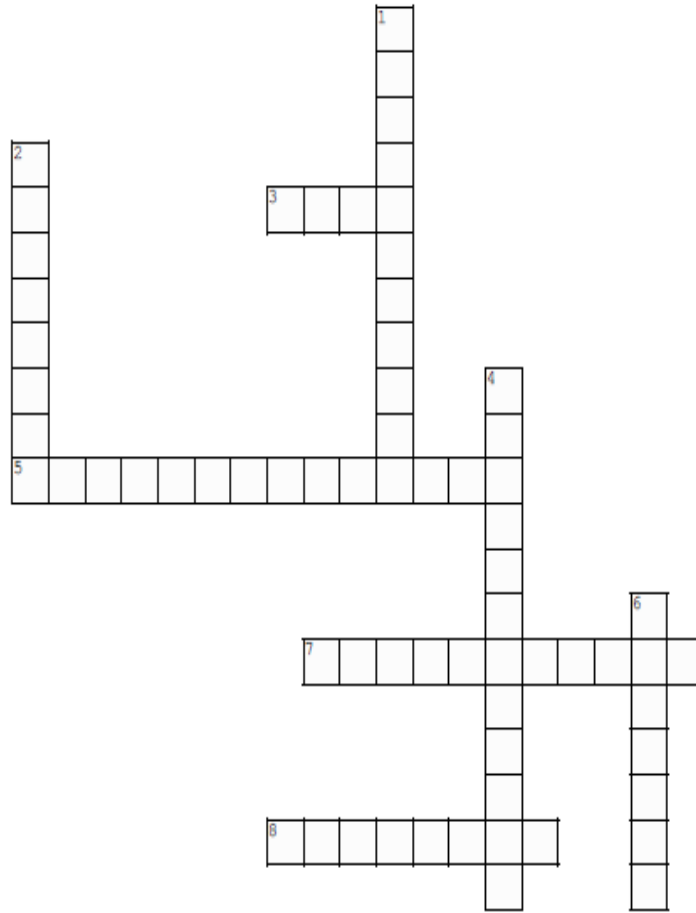
**EK 10 'Story Cubes' Etkinliği**



## EK 11 Bulmaca Etkinliği

Name: \_\_\_\_\_

### What is the weather like?



#### Across

3. have positive feeling for something
5. a fast train at the fun fair
7. people feel scared when they get on this ride
8. there are animal on this ride

#### Down

1. people hits other cars
2. there are rides in this place
4. the shape of this ride is circle
6. have negative feeling for something

PART 2

The weather is nice and sunny today. It's perfect for the fun fair. Mert and I feel bored at home. We are sitting at home and doing nothing. It's Saturday afternoon. It's summer. There is no school or homework to do. We are looking for some fun and adventure. We are planning to go to the fun fair. There are many different rides at the fun fair: bumper cars, carrouseles, wave swingers, roller



coasters, pirate ships, ferris wheels, and ghost trains. Today, we are going on the roller coaster and ferris wheel. The roller coaster ride is so exciting. We love this ride.

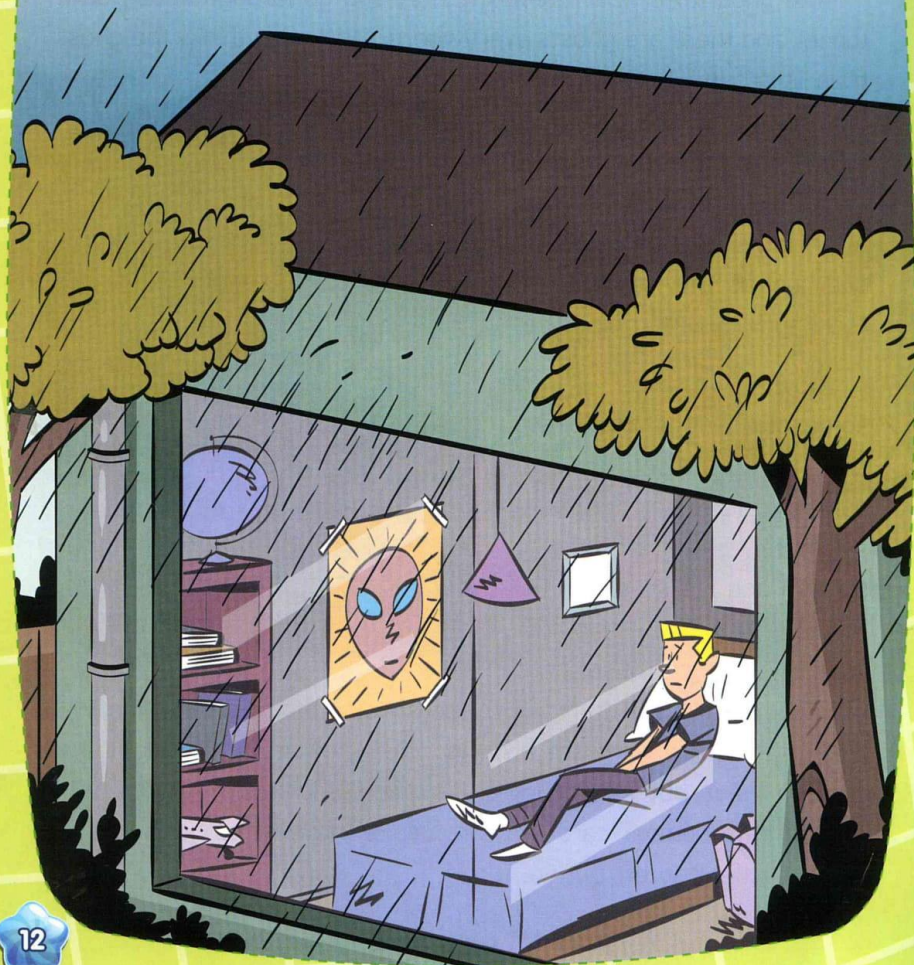
I think the ferris wheel is also fun. You can see the amazing view of the city from up above. Mert disagrees with me. He doesn't like the ferris wheel. He thinks it is dull. It also makes him feel dizzy.

The ghost train is a frightening ride. You go through a long dark tunnel, and there are ghosts everywhere. Mert also thinks the ghost train is terrifying. He agrees with me about this ride. It's a frightening ride, but we love it. The wave swinger is also a thrilling ride. It's dangerous and fun at the same time. Mert and I love this crazy ride.

Now, we are trying some other rides: the pirate ship, the carrousel, and the bumper cars. I think the pirate ship is fantastic. It makes you scream and it's so much fun. Mert likes the pirate ship, too. We think the carrouseles are dull and horrible. We don't like the music, and the ride is not fun. We think the bumper cars are also horrible. They are so boring. Little children like it, but we don't like this ride. We love going to this fair, but we hate bumper cars and carrouseles. They are so boring. They are for little children, but not for us.



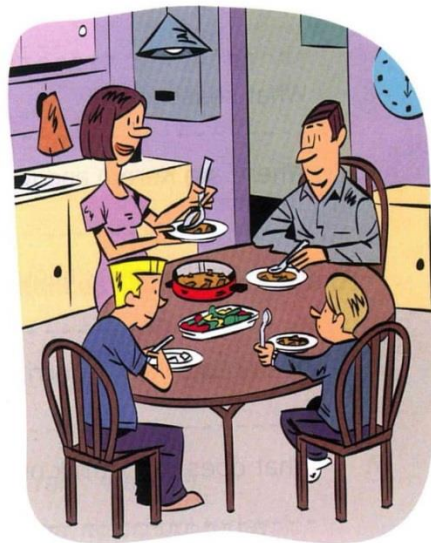
Today is Monday. We are in the month of October. The season is autumn. It's raining and cold in Izmir. I don't like rainy and stormy weather. I feel sleepy and depressed. I also feel moody. I don't want to get out of my bed or go to school, but today is Monday, and it's a school day. I have to go to school on weekdays.



I'm wearing my raincoat and boots to school today. When I go to school, on Monday, I always have math and English in the morning, and music and art in the afternoon. I eat lunch with Mert in the school canteen. After classes, I take the bus and arrive home at a quarter to four. On rainy days, I usually stay at home after school. I don't want to do anything outside of my home. I generally help my mother with the household chores. I wash the dishes, do the laundry, and vacuum the floor. I don't walk the dog on rainy days.

At six o'clock, I have dinner with my family. My younger brother, Ahmet, arrives home late from basketball practice. We wait for him and have dinner together. We usually eat meat and salad for dinner. I always do my homework after dinner. I go online and chat with my friends from school.

Mert, my friend from Ankara, is also at home today. He thinks the weather is very cold. He feels sleepy and depressed, too. He is watching television at home. I am listening to music and reading a book. I'm not riding my bike, playing football, or swimming. It's not summer and the weather is not sunny. I'm not going to the fun fair with Mert or sunbathing at the seaside. I'm not wearing my T-shirt and sunglasses. I really hate autumn. It's a boring time of the year.



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Nazan ŞİMŞİR  
Doğum Yeri\* : Osmangazi / BURSA  
Doğum Tarihi\* : 24/04/1989

### Eğitim Durumu

Lise	Süleyman Çelebi Lisesi	2003 – 2007
Lisans	Uludağ Üniversitesi	2007 – 2011
	İngilizce Öğretmenliği	
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2015 – 2018
	Eğitim Programları ve Öğretim	

**Yabancı Dil** Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce öğretmeni	Başalan İlköğretim Okulu	2012- 2013
	Altıparmak Fethi Açañçiçek Ortaokulu	2013- 2016
	Çaybaşı İlkokulu	2016-halen

### Akademik Çalışmalar

Sözlü Bildiri INES 2017 October 18-21 2017  
2<sup>nd</sup> International Academic Research Congress

### İletişim:

**E-posta adresi:** [nazansimsir@gmail.com](mailto:nazansimsir@gmail.com)

**Tel:** 0543 353 74 64