

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNİN KELİME DAĞARCIĞI VE OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ
(KAYSERİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Merve GÖKMEN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNİN KELİME DAĞARCIĞI VE OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ
(KAYSERİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Merve GÖKMEN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Merve GÖKMEN

“Hikâyelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna ve Akademik Başarıya Etkisi (Kayseri Örneği)” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan

Merve GÖKMEN


Danışman

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ


Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında Merve GÖKMEN tarafından hazırlanan **Hikâyelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin Kelime Dağarcığı ve Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Kayseri Örneği)** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

25 / 07 / 2019

JÜRİ:

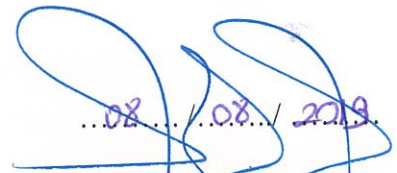
Danışman : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye : Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye : Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet ŞAHAN

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 08/08/2019 tarih ve 35:08.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 07/08/2019..dir.



Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Dil öğretiminde kelimeleri bir bağlam içerisinde sunabilmek için hikâyeler tercih edilen alternatif kaynaklardır. Aynı zamanda hikâyeler öğrencilerin dinleme, anlamlandırma, tahmin etme gibi öğrenme stratejilerini de geliştirir. Dil öğrenmede oldukça önemli bir yere sahip olan okuma, öğrencilerin kelime dağarcıkları ile okuduklarını anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu araştırmanın amacı yeni kelimelerin öğrenilebileceği bir doğal öğrenme yolu olan hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışmanın konu ile ilgilenen taraflara faydalı olmasını temenni ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince her türlü yardımı ve fedakârlığı sağlayan Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ'ye, tüm hocalarıma ve çalışmaya katılan öğrencilerime teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerinin esirgemeyen sevgili annem Belgin GÖKMEN'e, babam Şenol GÖKMEN'e ve ablam Yasemin GÖKMEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve GÖKMEN

Temmuz 2019, KAYSERİ

HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN KELİME DAĞARCIĞI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ (KAYSERİ ÖRNEĞİ)

Merve GÖKMEN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ders kitaplarına ek olarak İngilizce hikâyeler okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime dağarcığına etkisini incelemektir. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden ön test – son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırma, 2018-2019 eğitim – öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan bir lisede öğrenim gören 2 farklı şubedeki 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tespitinde, uygulanan ön test sonuçları dikkate alınmıştır. Ön test puanları birbirine yakın olduğu için gruplar kura ile belirlenmiştir. Çalışma, deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Sekiz haftalık deneysel süreçte kontrol grubundaki öğrenciler mevcut yöntem ve etkinliklerle öğrenim görürken, deney grubundaki öğrenciler müfredattaki mevcut yöntem ve etkinliklere ek olarak İngilizce hikâyeler okumuşlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan okuduğunu anlama ve kelime testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde eşleştirilmiş örneklem t testi ile bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kontrol grubunun son test puanları, deney grubunun son test puanlarıyla karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Hikâye, Okuduğunu Anlama, Kelime Bilgisi

THE EFFECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH STORIES ON VOCBULARY AND READING COMPREHENSION (KAYSERİ SAMPLE)

Merve GÖKMEN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, July 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the reading of English stories in addition to textbooks and its effects on reading comprehension and vocabulary. The research was conducted with quasi - experimental design, using pretest – posttest control group. The population of the study was made up of 9th grade students in two different classes of a high school in Kayseri province in the academic year of 2018 – 2019. In the determination of the experimental and control groups, the results of pretest were taken into consideration. Because the pretest results were close to each other, the groups were assigned by lot. The study was carried out with 60 students, 30 for the experimental group and 30 for the control group. During an 8-week of experimental period, while the students in the control group were educated with the teaching methods prescribed by the current curriculum, the students in the experimental group read stories in addition to the current methods and activities in the curriculum.

As a data collection instrument, reading comprehension and vocabulary tests developed by the researcher were used. The data obtained from the study were analyzed using the SPSS 22.0 statistics computer program. In the analysis of the data, paired sample t test and independent sample t test were used.

According to the results of the study, when the posttest scores of the control group were compared to the posttest scores of the experimental group, a significant difference was observed in the reading comprehension and vocabulary levels in favor of the experimental group.

Keywords: Foreign Language Teaching, Story, Reading Comprehension, Vocabulary

İÇİNDEKİLER

HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN KELİME DAĞARCIĞI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ (KAYSERİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL ONAY.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar	6

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Ana Dil ve Yabancı Dil.....	7
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	8

2.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method).....	8
2.2.2. Direkt Yöntem / Doğrudan – Dolaysız Yöntem (Direct Method).....	9
2.2.3. Doğal Yöntem (Natural Method).....	9
2.2.4. İşitsel - Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method).....	9
2.2.5. Bilişsel Dil Yaklaşımı (Cognitive - Code Approach)	10
2.2.6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	10
2.2.7. İletişimsel Yaklaşımı (Communicative Approach)	11
2.2.7.1. İletişimsel Yaklaşımında Öğretim Teknikleri	11
2.2.7.1.1. Grup Çalışması (Group Work).....	11
2.2.7.1.2. İkili Çalışma (Pair Work).....	11
2.2.7.1.3. Oyunlar (Games).....	12
2.2.7.1.4. Drama Öğretimi (Teaching Drama).....	12
2.2.7.1.5. Gerçek Malzeme Kullanımı (Using Authentic Materials).....	12
2.3. İngilizce Hikâye Okuma	13
2.4. İngilizcede Okuduğunu Anlama	16
2.5. İngilizce Kelime Bilgisi	19
2.6. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	22
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	22
2.6.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar...22	
2.6.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....24	
2.6.1.3. İngilizce Hikâye Okuma İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	27
2.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	29
2.6.2.1. İngilizce Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.29	
2.6.2.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....30	
2.6.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Okuma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Veri Toplama Süreci	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38
3.6. Risk ve Sınırlılıklar	38

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test Puanları.....	39
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanları	40
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.2.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları	41
4.2.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanları	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.3.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları	42
4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanları	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanları	43

4.4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Son Test	
Puanları	44

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	45
5.2. Öneriler	49
KAYNAKÇA	50
EKLER	58
EK 1: DENEYSEL İŞLEMLER SIRASINDA KULLANILAN İNGİLİZCE HİKÂYELER	58
EK 2: OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME BİLGİSİ TESTİ	59
EK 3: ARAŞTIRMA OLUR YAZISI	62
ÖZGEÇMİŞ	63

KISALTMALAR

CI : Karakter İmgeleme

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SI : Basit Okuma

TDK : Türk Dil Kurumu

TV : Televizyon

URL : Özgün Kaynak Adresi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Desenin simgesel gösterimi.....	33
Tablo 2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı	34
Tablo 3.	Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	36
Tablo 4.	Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	37
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	40
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	40
Tablo 7.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	41
Tablo 8.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	42
Tablo 9.	Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	42
Tablo 10.	Deney Grubundaki Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Başarı Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	43
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	44
Tablo 12.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Başarı Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar.....	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın alt problemleri.....	4
--	---



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri üzerinde durulmuş ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımları yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliği giderek daha önemli hale gelmektedir. Küreselleşmenin öne sürdüğü ülkelerarası ilişkilerin yaygınlaşması ile çok dilli ve çok kültürlü dünyada yaşamak için yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler sonucunda İngilizce ortak dil haline gelmiştir.

İlkokul ikinci sınıftan itibaren görülmeye başlanan İngilizce öğretimi ile İngilizce seviyesinin küçük yaşlardan başlayarak 12 yıllık zorunlu eğitimi tamamladıklarında daha iyi bir seviyeye getirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, İngilizce öğrenimine erken yaşta başlamanın avantajlarından yararlanılmıştır. Bloom (1979)'a göre genel nitelikteki bilişsel giriş davranışların bir kısmı okuduğunu anlamayı kapsamaktadır. İlkokul döneminde kazanılan bu becerinin, daha sonraki senelerde gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir.

Kelimeler olmadan dil anlamsızdır (Baker ve Simons, 2005). Wilkins (1972)'e göre, dilbilgisi olmaksızın az şey iletilebilir, ancak sözcük dağarcığı olmaksızın hiçbir şey iletilemez. Zimmerman (1997)'e göre, kelime dil öğretiminin merkezidir ve dil ediniminde kritik öneme sahiptir. Yabancı dil öğrenmede okuma da oldukça önemli bir yere sahiptir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama bir etkileşim içerisinde. Güçlü bir kelime hazinesine sahip olabilmek için okumak gerekir, okudukça da bilinmeyen kelimeler için daha fazla tutarlı tahminler yapılabilir.

Hikâye, ruhsal ve kişisel gelişim ile ilgili pek çok alanda uluslararası geçerliği olan bir konuma sahip olmanın yanı sıra, çocukların ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir eğitimsel vasıtaadır (Okumuşlar, 2001). Yazılı metinlere zamanla resimlerin eklenmesiyle aktarılmak istenilen bilgiler daha somut hale dönüşmüş ve anlaşılabilirlik düzeyi artmıştır. Böylelikle hikâye destekli ders anlatımı farklı eğitim kademelerinde tercih edilen bir metot haline gelmiştir.

Ellis ve Brewster (2002, s.2)'a göre hikâyeler, duygusal zekâ da dâhil olmak üzere dil öğrenimine katkıda bulunan farklı zekâ türlerini geliştirir. Aynı zamanda çocukların genel anlamda dinleme, anlamlandırma, tahmin etme, hipotezlendirme gibi öğrenme stratejilerini geliştirir. Ayrıca, çocukların hikâyedeki karakterlere dâhil olup yorumlamaya araştırmaları onların hayal gücünü geliştirmelerini sağlar. Dil becerilerinin yanı sıra okuma, aynı zamanda çocukların hayal gücünü de geliştirir. Hikâyelerin resimlerini zihinlerinde çizebilirler. Hikâyeler, yeni kelimelerin yineleneyeceği eğlenceli atmosferlerdir. Brumfit ve Johnson (1979)'a göre, sınıfta hikâye okumak veya hikâyeyi anlatmak yeni bir dil öğrenmenin en doğal yoludur.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır. Okuduğunu anlamak, okumanın yalnızca bir eseri değil, aynı zamanda parçanın manasını yapılandırma, yani parçayı anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuma metninde aktif ve bilinçli bilişsel gayret gerektiren bütüncül bir süreç olarak görülmektedir. Bu etkileşimli ve etkin süreçte, parçanın türü ve doğası kadar, okuyucuların kendi tecrübeleri ve bilgileri, okumaya yönelik gayeleri de önemlidir (Kent, 2002, s. 22).

Okuduğunu anlama için, sözcüklerin manalarının bilmek yetersizdir. Buna ek olarak; anlama, algılama, zihinde yapılandırma, sözcüklerin arasında bağlantı kurulmalı ve değerlendirme de yapılmalıdır (Güneş, 2000, s.59).

1.2. Araştırmanın Amacı

Dil öğretmenleri, dili özellikle de kelimeleri anlamlı bağlamlarda sunmalıdır. Bu araştırmanın amacı da hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin, öğrencilerin kelime dağarcığına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu doğrultuda “hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretiminin kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Mevzubahis problem durumunu aydınlatmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Öğretim programındaki mevcut yöntem ve etkinliklerle yabancı dil öğretimi gören kontrol grubu öğrencileri ile hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin;

a) Okuduğunu anlama becerisi

b) Kelime bilgisi

Ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Öğretim programındaki mevcut yöntem ve etkinliklerle yabancı dil öğretimi gören (kontrol grubu) öğrencilerinin;

a) Okuduğunu anlama becerisi

b) Kelime bilgisi

Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretimi göre (deney grubu) öğrencilerinin;

a) Okuduğunu anlama becerisi

b) Kelime bilgisi

Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

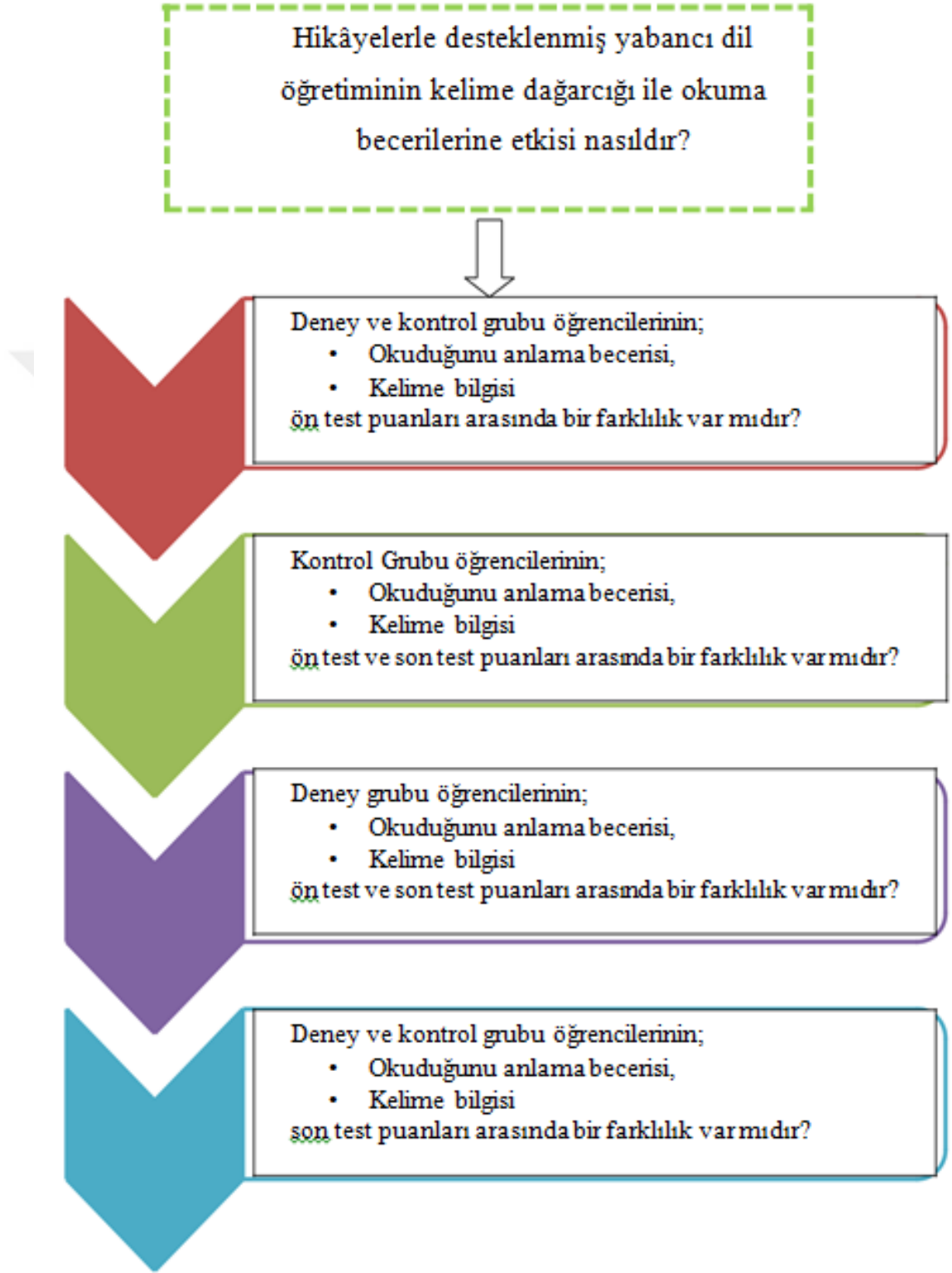
4) Öğretim programındaki mevcut yöntem ve etkinliklerle yabancı dil öğretimi gören kontrol grubu öğrencileri ile hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin;

a) Okuduğunu anlama becerisi

b) Kelime bilgisi

Son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın alt problemleri

Yukarıda belirtilen alt problemlere ilişkin hipotezler oluşturulmuştur:

- 1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 1.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 2.1. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 2.2. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 3.1. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 3.2. Deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 4.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma, günümüz toplumunda işlev görmenin temelidir. Çocuklar, hikâyeleri okuyarak çok çeşitli kelimelere maruz kalırlar. Bu, onların kelime dağarcıklarını oluşturmalarına ve anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Bu araştırma ile elde edilecek veriler, öğrencilerin kelime dağarcıkları ile okuduklarını anlamalarını geliştirerek dil becerileri için faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taramalarından elde edilen sonuca göre, ülkemizde deneysel olarak hikâye okuma tekniklerinin dil gelişimindeki etkilerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, önceden belirlenmiş hedeflere göre insanların tutumlarında belirli gelişmelere sahip olmasını sağlayan planlı etkiler dizisidir (Oğuzkan, 1993, s.46).

Hikâye: Hikâye, şiir gibi stili, yöntemi ve başka özellikleri üstünde ihtimam ile durulmuş bir çeşit olmayıp, dinleyicilere ve okuyuculara nasihat vermek, ahlâkî bir prensip ve değer aşılacak, anlatılan olaylarla ders, hikmet ve pay iletme gibi gayeler gözetilen bir vasıta pozisyonundadır (Çetin, 2003,s.34).

Okuma: Öğrenme amacıyla başvuru temel bir izlem olduğu için hemen hemen eğitimin her basamağında ve çeşidinde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (Bullock, 1975; Akt: Wellington ve Osborne, 2001, s.41).

Okuduğunu anlama: Parçadaki bilgiler ile okuyucuların değerlendirmelerini içeren, yazarın iletme istediği mesajların mantıksal bir şekilde yapılandırıldığı aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Radoyevic, 2006, s.14).

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, çalışmanın temel kavramları ile ilgili literatüre dair açıklamalar yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi belirtilmiştir.

2.1. Ana Dil ve Yabancı Dil

“Ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğü anne ve aile ile ilişkilidir. “Ana dili” kavramını Gramer Terimleri Sözlüğünde Korkmaz (1992: 8): “İnsanın doğduğu veya büyüdüğü ailesinin ya da soyca bağlı olduğu toplumdan öğrendiği, şuuraltına dayanan ve kişiler ile topluluk arasındaki bağlarda en kuvvetli ilişkiyi meydana getiren dil”, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise (URL-1), “ana dili” kavramını, “Çocukların ailelerinden ve içerisinde yaşadıkları toplumdan edindikleri dil” şeklinde vermiştir. Kısacası “ana dil” anneden, aileden, çevreden ve eğitim- öğretim almadan kişinin ilk kullandığı ve kendi ifade ettiği dildir.

“Yabancı dil” kavramı için ise Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde (URL-2) “öğrencilere, akademik, sosyal ve meslek ile alakalı gelişmelerine katkı sağlamak maksadıyla ana dili haricinde öğretilen dil” olarak kullanılmıştır. Çağımızda insanların ticaret, ekonomi, siyaset, eğitim, turizm, kültür gibi birçok amaçla anadili dışında bir dil öğrenmesi gerekiyor. Milli Eğitim sistemi içinde yabancı dil öğretimi, zamanın hâkim olan kültür akımları paralelinde öne çıkarak en fazla etkilenen ve ilişki kurulan ülkenin dilinin öğretimi biçimini almıştır (Çakmak, 2001,s.1).

Crystal (2008)’e göre Dünya nüfusunun yaklaşık üçte birinin ana dil veya yabancı dil olarak konuştuğunu ifade ediyor. Ülkemizde de İngilizce eğitimi Avrupa Birliği’ne yapılan tam üyelik başvurusu ile daha önemli bir hale gelmiştir.1997’de MEB, devlet okullarında 6. Sınıfta okutulan zorunlu İngilizce derslerini 4. Sınıfa indirmiştir

(MEB,1997). 2012’de ise, MEB’in “4+4+4” diyerek nitelendirilen milli eğitim sisteminde yapmış olduğu değişiklik ile 2013-2014 eğitim - öğretim yılından beri İngilizce dersleri devlet okullarında almaya 2.sınıfta verilmeye başlanmıştır (MEB, 2012).

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

“Yöntem” kavramı lügatta “ Bir hedefe erişmek amacıyla takip edilen yol, metot, düzen, işlem, politika” ile “ Bilimde belirli bir sonuca varmak amacıyla bir tasarıya dayalı takip edilen yol, sistem” şeklinde geçmektedir. Yöntem, bir yaklaşımın yürütülmesidir ve yöntemi geliştiren teorisyenler aktivite çeşitleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, kullanılacak gereç ve program oluşturma konularında birer modeldirler (Harmer, 2007, Richards ve Rodgers, 2001). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ise, kullanılagelen yöntemlerin eksik kaldığı noktaları örtmek amacıyla farklı yöntemler ortaya çıkmıştır. Yaygın olarak kullanılan belli başlı yabancı dil öğretim metotları şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Doğrudan- Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Dil Yaklaşımı (Cognitive-Code Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

2.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Yeni bir yöntem olmayan bu yöntemin ortaya çıkışı Latinceye dayanmaktadır. Bu yöntemde dil bilgisi kullarına ve çeviri yapmaya önem verilmekte olup yöntemin temel amacı hedef dildeki edebi metinleri okuyabilmedir. Ancak öğrencinin, duyduğunu anlamada ve konuşmada sorunları olur. Yöntemin çeviriye ve dilbilgisine dayanması, bir sonraki yöntemin hedef dilin kullanılmasına yani iletişime ağırlık vermesine zemin hazırlamıştır.

2.2.2. Direkt Yöntem / Doğrudan – Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem, 1950’lerde dilbilgisi-çeviri yönteminin eksikliklerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi – Çeviri yönteminden farkı, ana dil ile çeviriye önem vermeden hedef dil ve yaşam arasında dolaysız bir ilişki kurulmasıdır. Bu sebeple bu yönteme dolaysız (direkt) yöntem denilmektedir. Demirel (2010) ’e göre “Merkezde öğretmenin olduğu ve öğrencilerin derse aktif katılımının hedeflendiği bir yöntemdir”. Hedef dilin dilbilgisi kurallarına yeterince hâkim olmadan öğrenciden iletişim kurması beklendiğinden, hızlı konuşma becerisi kazanmalarına karşın kendi ana dillerinin mantığına göre kullandıklarından, dil bilgisel ve anlamsal sorunlar yaşanmasına sebep olur.

2.2.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem, yazılı dili öğreten Dilbilgisi- Çeviri yöntemine tepki olarak 1800’lü yıllarda ortaya atılmıştır. Bu yöntemde öğrenci, hedef dili anadili olarak konuşandan dinleyip, kendisi konuşmaya başlamalıdır. Gömleksiz (2000), “Taklit etme burada bir etkinlik olarak görülür ve öğretmen bu gibi etkinliklerde öğrencinin yanlışlarını düzeltir. Bu yöntemde göre öğrenenin yaşı da önemlidir”.

“Doğal yöntem; baştan beri yabancı dil öğrencilerine sadece, öğretmenlerin kendi anadili olan yabancı dilin kullanılmasıyla, devamlı konuşma vasıtasıyla iletişim kurulması ve bu etkileşimi birbiriyle bir tekst meydana getirircesine bağlı, ancak dilbilgisi izahı yapılmadan anlaşılabilir düzeyde sade bir tümce paradigmasıyla ortaya koymak şeklinde tanımlanabilir” (Demirel, 2010: 46).

Öğreticinin öğrettiği dilin kendi anadili olması istenmekte ancak bu imkânı bulma konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Bu yüzden, bu yöntemde öğretmen çok önemlidir. Bu yöntemle hedef dili öğrenen öğrenciler doğru telaffuz konusunda başarılı olmalarına karşın yazma becerileri yönünden yetersiz kalmaktadırlar.

2.2.4. İşitsel - Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method)

Kulak – Dil Alışkanlığı da denen bu metot 1930’lu senelerde ortaya çıkmıştır. Amerikan ordusunun askeri üs oluşturduğu ülkelerin lisanlarını öğrenmek zorunda kalıp, daha sonraları Michigan Üniversitesi’nden yardım alarak geliştirmiştir. Doğrudan yöntem gibi bu yöntem de konuşmaya dayalı bir yöntemdir. Ancak doğrudan

yönteminde olduğu gibi dilde durumlara göre kelime bilgisi edinimine değil; dilbilimsel cümle yapılarının ezberlenmesi yolu uygulanmaktadır.

Diyalog kurma, drama, tekrar, bol bol alıştırma yapma ve dinleme etkinlikleri Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin gözde etkinliklerinin başında yer alır (Gömleksiz, 2000). Bu yöntemde öğrenciler dinleyip sürekli tekrar ettiklerinden, öğrencilerin kalıplar dâhilinde konuşmalarına sebep olur. Uygun bir iletişim ortamında, öğrenciler hedef dilden öğrendiklerini uygulamazsa yetersiz kalınabilir. Yöntem, dinleme ve konuşma becerileri ağırlıklı olduğundan, dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinde yetersiz kalmaktadır.

2.2.5. Bilişsel Dil Yaklaşımı (Cognitive - Code Approach)

Bilişsel öğrenme kuramı 1960'lı yıllarda ortaya atılmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenmede sık tekrarlardansa öğrenciye düşünme ortamı sağlanması daha önemlidir. Bu kurama göre dil bilinçli olarak kullanılmalı, duyulanları anlama becerileri geliştirilmeli, gerekli görüldüğünde anadil ve çeviri de kullanılmalı ve öğretmen öğrencilerin düşüncelerini, bilişsel becerilerini destekleyen kişi olmalı (Demirel, 2010).

Bu yaklaşımda dört beceri de önemsenir. Öğretmen yönlendiricidir ve öğrenci merkezli bu yaklaşımda görsel-işitsel araçların yanı sıra oyunlara da yer verilir. Hataların öğrencilerin hafızasında yer etmesine karşın, motivasyonları kırılmadan hemen düzeltilir.

2.2.6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

‘‘Karma Yöntem’’ de denen bu yöntem, tek bir yöntem yerine amaç ve başarı doğrultusunda her yöntemden yararlanmayı öne sürer. Örneğin, konuşma çalışmalarında işitsel- dilsel yöntem kullanılırken, kelime öğretiminde doğudan yöntem kullanılır. Öğretim aktivitelerinde ‘‘ bilinenden bilinmeyene’’, ‘‘ somuttan soyuta’’, ‘‘basitten karmaşığa’’ prensipleri benimsenmiştir.

Öğrencilerin devamlı değişen ve ayrımlaşan metotlara uyum sağlaması ve hepsinde yeterlik gösterebilmesi olası değildir. Metodun, bu denli değişime kapalı olan öğrencilerin öğrenim güdülenmelerinde azalmalara sebep olmaktadır (Doğan, 2012, s.210). Aynı zamanda, öğreticinin tüm yöntemleri hâkim olup doğru bir tercih yapabilmesi gerekmektedir.

2.2.7. İletişimsel Yaklaşımı (Communicative Approach)

Bu yaklaşımın amacı da hedef dilde iletişim yetisini geliştirmektir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin kalıpları, dilbilgisi kullarını ve kelimeleri ezberlemesi yerine öğrenmesi ve anlamlandırması gereklidir. Kalıplar ve kurallar verilecekse de en son aşamada verilmelidir (Demirel, 2016). Dilbilgisi kuralları diyalogların içerisinde geçer. Hedef dil yalnızca iletişim aktiviteleri için değil, aktiviteleri açıklarken ve ödev verirken de değerlendirilir (Demirel, 2010, s.57).

Dilbilgisi, sözcük bilgisi, söyleyiş vb. kazanımlar doğal iletişim olarak kullanılmadan önce öğrencilere iletişim egzersizleri yapılır (Doğan, 2012, s.149). Öğretim öğrenci merkezlidir ve etkinliklerin günlük yaşamda kullanılabilecek hedef dil materyalleri olmasına önem verilir. Oyunlar, küçük grup çalışmaları, rol yapma, sunumlar, röportaj gibi etkinlikler uygulanır.

2.2.7.1. İletişimsel Yaklaşımda Öğretim Teknikleri

Larsen ve Anderson (2016, s.126-127) iletişimsel yaklaşımın tekniklerini şu şekilde sıralar;

2.2.7.1.1. Grup Çalışması (Group Work)

Sınıfta yapılan çalışmaya göre veya sınıf mevcuduna göre değişmekle birlikte, öğrencilerin gruplara ayrılmasıyla yapılan çalışmadır. Gruplar oluşturulurken ilgi ve yetenekler dikkate alınmalı ve aynı ilgiye sahip öğrenciler grup içinde sıkıntı oluşturabileceğinden, olabildiğince heterojen düzende oluşturulmalıdır. Grup çalışmasında oluşabilecek gürültü ve karmaşayı önleyebilmek için öğretmen moderatör görevini üstlenip, çalışılacak konunun içeriğini ve süresini net olarak belirlemelidir. Demirel (2016)'e göre her grubun lideri olmalı ve grup çalışmasında anadil kullanımına mümkün olduğunca izin verilmemelidir.

2.2.7.1.2. İkili Çalışma (Pair Work)

Öğrencilerin ikişerli olarak gruplandığı çalışma tekniğidir. Öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla veya farklı sıralarda oturan öğrencilerle sıralarında ya da sınıfın önünde çalışmalarını sergilemeleri istenebilir. Öğretmenin görevi rehberlik etmektir. Gerekli

durumlarda öğrencilerin sorularını yanıtlamak, onlara fikir vermek yahut onlara yardımcı olmaktır.

Grup çalışmaları ve ikili çalışmalar her öğrencinin söz hakkı almasının zor olduğu sınıf mevcudunun çok olduğu sınıflara uygun bir tekniktir. Ayrıca, toplum önünde kendini ifade edemeyen, çekingen ve sessiz öğrenciler de yapılan çalışma sayesinde kendilerini ifade edebilirler.

2.2.7.1.3. Oyunlar (Games)

Oyunlar, eğlenceli olması ve her yaştan insanın ilgisini çekmesi sebebiyle sık kullanılan tekniklerin başında gelir. Öğrencilerin iletişime geçmesi açısından da fırsat sunar. Öğrenciler böylece kazanımları doğal bir ortamda öğrenmiş olur.

2.2.7.1.4. Drama Öğretimi (Teaching Drama)

Drama kavramı sahne, televizyon veya radyo için yazılmış oyunlar ya da eserlerdir. Eğitimde drama ise, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmeleri, öğrenme - öğretme sürecinde aktif rol almalarıdır (Sünbül, 2010). Drama, öğrencilerin dili kullanmasında etkili bir çalışmadır. Drama çalışmaları, her kademedede uygulanabilir. Drama tekniğinin faydaları şu şekildedir:

- Öğrencilerin kendine güven ve kendini anlama duygularını geliştirir.
- Dilde pratik yapma ve ifade yetenekleri gelişir.
- Yaratıcılık duygusu ve hayal güçleri gelişir.
- Karar verme ve problem çözme yetileri gelişir.
- Birlikte çalışabilme ve bir fikir üzerine tartışabilme becerileri gelişir.
- Gözlemin önemini kavrarlar.

2.2.7.1.5. Gerçek Malzeme Kullanımı (Using Authentic Materials)

Bu yöntem, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata taşıması açısından en önemli tekniklerden biridir. Bu teknikte kullanılan materyaller haber, dergi, gazete yazısı, şarkı gibi günlük hayattan alınan özgün materyallerdir. Oura (2012, s. 67-68) gerçek hayatta kullanılan malzemeleri üç kategoriye ayırmıştır:

1) Gerçek hayatta kullanılan görsel – işitsel malzemeler: Tv reklamları, bilgi yarışmaları, çizgi filmler, haberler, komedi gösterileri, filmler, videolar, şarkılar ve belgeseller gibi öğrencilerin işitebileceği ve görebileceği malzemelerdir.

2) Gerçek hayatta kullanılan görsel malzemeler: Öğrencilerin görebileceği ve zevk alabileceği resimler, slaytlar, fotoğraflar, sokak işaretleri, kitaplar, pullar gibi malzemelerdir.

3) Gerçek hayatta kullanılan yazılı malzemeler: Kâğıt üzerinde sunulan gazeteler, film reklamları, şarkı sözleri, restoran menüsü, yiyecek paketleri, turist bilgilendirme broşürleri, üniversite katalogları, haritalar, tebrik kartları, otobüs tarifeleri, market kuponları, çizgi romanlar ve hikâye kitabı malzemelerdir.

2.3. İngilizce Hikâye Okuma

Okuma, bir öğrencinin dil öğrenmede uzmanlaşması gereken dört beceriden biridir. Dil öğreniminde temel ve tamamlayıcı bir beceridir. Edebiyatın rolü asıl amacının dışında İngilizce öğretiminde otantik metin olarak ivme kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde edebi ürünler pek çok fayda sağlamaktadır. Edebiyat, hem temel dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma), hem de dil alanlarını (kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi) geliştirme açısından yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır.

Collie ve Slater (1990, s.3), 'e göre dil öğretmeninin edebiyatı sınıfta kullanmasına neden olan başlıca dört temel sebep vardır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

- Değerli Özgün Malzemeler
- Kültürel Zenginleşme
- Dil Zenginleştirme
- Kişisel Katılım.

1) Değerli Özgün Malzemeler: Edebiyat özgün bir malzemedir. Gerçek hayatta kullanılan dergiler, gazeteler, broşürler, reklamlar gibi özgün malzemeler, dil öğretiminde kullanılmaktadır. Edebiyat da bu tür malzemeleri tamamlayıcı görevi görür.

2) Kültürel Zenginleşme: Hikâye, roman, oyun gibi edebi eserler bir ülkedeki iletişimin nasıl gerçekleştiğini ve kültürünü anlamaya yardımcı olur. Edebiyat, öğrencinin dilini öğrendiği ülkedeki anlayışı geliştirmek için kullanılan tamamlayıcı malzemeler olarak kullanılır.

3) Dil Zenginleştirme: Öğrenciler, öğrenmeye çalıştıkları dilin çeşitliliğini ve zenginliğini algılamaya başladıklarında, o dili daha üretken bir biçimde kullanmaya başlarlar.

4) Kişisel Katılım: Öğrenciler, bir edebi metin okuduklarında metni yaşamaya başlarlar. Sözlükler öğeleri veya cümleleri anlamaya çalışmaktansa hikâyenin gelişimini takip ederler. Öğrenciler, olayları anlamak için hevesli olurlar ve duygusal tepkilerini paylaşırlar. Bu süreçte, dili de kullanarak kendilerini daha iyi ifade edip dışa dönük olurlar.

Dil öğretiminde kullanılacak en uygun türlerden birisi hikâyelerdir. Oğuzkan (1997), ‘‘Bir edebiyat çeşidi olan öykü, belli yer ile zamanda kişilerin başlarından geçen, hakikate uyan bir hadiseyi anlatan ya da bir takım kişilerin karakterlerini çizen ve pek çok defa birkaç sayfa tutmuş kısa yazılardır. Bu eserler, birer tasarı eseri olabilecekleri gibi, gözlemlere de dayanabilir’’ şeklinde hikâye kavramını açıklamıştır. Sözlüksel anlamı ise, bir hadisenin sözel veya yazılı bir biçimde anlatılması veya gerçek ya da tasarlanmış hadiseleri anlatan düzyazı türü yani öyküdür.

Hikâyeler her yaşta insanın ilgisini çekebileceği gibi, öğrencilerin hem evde hem de okulda okuyarak eğlenceli bir eğitim sağlar. Krashen (1982)’e göre, öyküler genç öğrencilerin duygusal süzgecini azaltır ve daha kolay öğrenmelerini sağlar.

Ellis ve Brewster (1991) öğretmenlerin hikâye kitaplarını kullanmaları için birkaç neden sunar:

- Hikâye kitapları, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Hikâyeler motive edici ve eğlencelidir ve yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Hikâyeler hayal gücünü kullanır ve fantezi ile hayal gücünü çocuğun gerçek dünyası ile ilişkilendirmesinde faydalı bir araçtır.

- Sınıfta hikâyeler dinlemek, paylaşılan bir sosyal deneyimdir.
- Çocuklar, hikâyeleri tekrar tekrar dinlemekten zevk alırlar. Bu tekrarlama, dil öğelerinin edinilmesini ve güçlendirilmesini sağlar.
- Hikâyeler, çocukların öğrenmelerinde sürekliliği geliştirme fırsatı oluşturur (müfredattaki okul dersleri arasında).

Slatterly ve Willis(2001)'e göre ise;

- Çocuklar hikâye dinlemeye daima heveslidir,
- Hikâyede neler olduğunu anlamak isterler,
- İngilizce dersleri başladığında İngilizce hikâyeler dinlemekten zevk alırlar,
- Hikâye kitaplarıyla kendi kendilerine bakmaktan zevk alırlar,
- Kendileri İngilizce hikâye okuduklarında yeniden okuyabilirler.

Heide Niemann (2002), hikâye kitaplarının önemini şöyle sıralar:

- Hikâye kitapları, bir ülkenin kültürünün bir parçasıdır ve bu nedenle dil öğrenimini ve kültürel farkındalığı birleştirir.
- Hikâye kitapları, hayal gücünü zorlar.
- Hikâye kitapları, çocukların kendi dünyalarını büyütmelerine yardımcı olur, bazen kendi gerçekleriyle başa çıkmalarına bile yardımcı olabilir.
- Hikâye kitapları dili anlamlı bir bağlamda sunar.
- Hikâye kitapları özgün bir bağlamda dil bilgisi yapılarını sunar.
- Hikâye kitapları çocuklara göz atma, kendi hızlarını seçme, detaylara dikkatli bir şekilde bakma fırsatı sunar.
- Hikâye kitapları, konuları ve dili çocuk odaklı bir şekilde tanıtır.
- Resimli kitaplarda metin ve resim birleşimi bir hikâyenin anlaşılması ve yorumlanması için destekleyicidir.

Genç öğrenciler hayal güçlerini hikâyeler yoluyla kullanırlar. Bir hikâyeye kişisel olarak dâhil olup, çizimleri yorumlayabilirler. Bu yaratıcı deneyim öğrencilerin kendi yaratıcılık potansiyellerini geliştirir. Aynı zamanda hikâyeler, duygusal zekâ da dâhil

olmak üzere farklı zekâ türlerini de geliştirir. Hikâyeler, çocukların dinlemek, öngörmek, tahmin etmek ve hipotezleştirmek için öğrenme stratejilerini de geliştirir. Hikâyeler üzerinden İngilizce öğrenmek temel dil fonksiyonlarını ve yapılarını, kelime hazinelerini ve dil öğrenme becerilerini ortaya koyar. (Ellis ve Brewster, 2002).

Yaratıcı düşünme ve zihinsel egzersiz gerektiren problem çözmede okuma becerisinin önemi büyüktür. Uçar (2012), araştırmasında öğrencilerin problem çözme becerileri için, okuduğunu anlama becerilerinin etkili olduğunu sonucuna varmıştır. Öğrenciler hikâye, roman gibi edebi metinler aracılığıyla düşünüp problem çözme becerilerini geliştirebilirler.

Kaya (2004, s.22) , diğer edebi türlere nazaran İngilizce öğretiminde hikâye kullanımını şu nedenlerle açıklamıştır:

- Her şeyden önce, öyküler romanlardan daha kısadır. Bu nedenle, öğrenciler daha az zaman diliminde değişik türlerde hikâye okuma fırsatı bulabilirler.
- Aynı zamanda öğrenciler, anlaşılması zor olduğunu düşündükleri şiirlere göre hikâyeleri daha eğlenceli bulurlar.
- Okurken veya dinlerken, hikâyeler insanları hikâyenin sonunu bilmedikleri için meraklandırır. Bu sebeple okuyucuların heyecan ve ilgileri okuyucuları okumaya sürdürmeye zorlar. Diğer yönden, ayrıntılı ve dili sade olmayan edebi eserleri okumaya sabrı olmayan genç okuyucular kolaylıkla bu tür metinleri bırakabilirler.
- Hikâyeler, İngilizce öğretmenleri tarafından kolayca bulunup çoğaltılabilir.
- Hikâyeler, etik temeller üzerinden oluştuğundan, dili düzgün ve kurallara uygun bir biçimde yazılması yönünden öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

2.4. İngilizcede Okuduğunu Anlama

Okuma, yazılı veya basılı kelimeleri duyu organları aracılığıyla algılama, anlamlandırıp kavrama; düşünsel ve zihinsel bir fiil olarak yazılı ve basılı sembollerle iletişimsel bir aktiviteye girme sürecidir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007).

Okuma, sözcük bilgisine ve okuduğunu anlamaya bağlıdır. Sever(1995)'e göre okuma iletişim, kavrama ve belleme süreçlerini kapsamaktadır. Aynı zamanda, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel boyutları kapsayan bir süreçtir.

Okumanın esas amacı okuduğunu anlamadır. Grabe ve Stoller (2002, s.29)' e göre okuduğunu anlama becerisi, anlamayı ortaya koyan oldukça karmaşık, alışılmış pek çok dengeli ve uyumlu kabiliyeti içerisinde tutan, akıcı okurlar için zevkli ve kolay görünen üst seviyede bir anlama becerisidir. Akyol (2005, s.2) okuduğunu anlamayı, okurun ön bilgileriyle parçalardan öğrendiklerini mukayese edip sentezleyerek yeni bir fikre varmasıdır, şeklinde ifade etmiştir. Şengül ve Yalçın (2004, s.39) ' a göre ise, bir parçadaki kelime yahut kavramları seslendirme ya da ezberleme değil; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış kelime, kavram, tümce, paragraf ya da metinleri yargısal ya da algısal bazı işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, tekrar anlamlandırma işlemidir. Yani okuduğunu anlama, metindeki yazılar üzerinde düşünme, yorumlama, yazarın da vermek istediği mesajları değerlendirme faaliyetlerini kapsar.

Okuduğunu anlamamanın meydana gelmesi için yeteri kadar kelime bilgisinin olması ve okurun odaklanması gereklidir (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.70).

Okuduğunu anlama becerisinin öğeleri Smith ve Dechant'a göre şu şekildedir:

1. Metin ile manaları arasında bağlantı kurabilme,
2. Deyimleri, tümceleri, paragrafları ve tüm metni ve onların taşıdıkları manayı küçükten büyüğe doğru anlayabilme, gerektiği takdirde parçalar ile bütün arasındaki bağı kurabilme,
3. Yazarın gayesini ve hislerini anlayabilme,
4. Okuduğu metindeki düşünceleri, geçmişteki yaşadıklarıyla bağ kurabilme (Akt.: Dökmen, 1994, s.25).

Okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörler şu şekildedir:

- Kelimelerin manalarını bilme,
- Parçalardaki fikirleri belirleyebilme,

- Okuduğunu anlamada becerisindeki seviye ile gereksiz duraklamalar gibi okuma güçlükleridir.

Okuma, yabancı dil öğretiminde de en önemli becerilerden biridir. Yabancı dilde okuma, kelime hazinesinin genişlemesine ve dilbilgisi yapılarını özgün materyalde görmeye yardımcı olacağı gibi, o dilin kültürünü de öğrenmeyi sağlar. Yabancı dilde okuma, anlama açısından etkilidir.

Grabe ve Stoller (2001, s.188) ana dillerinde iyi bir okur olma özelliklerini belirtirken, yabancı dilde veya ikinci dilde okuyanlarında etkili okuma yapabilmeleri için gerekli bazı özellikler olarak şunları belirtmiştir:

1. Anlayabilmek için hızlı okumak,
2. Kelimeleri ve kavramları hızlı bir şekilde bilmek,
3. Kapsamlı bir kelime hazinesinin olması,
4. Bireysel bilgiyi parçadaki bilgiyle birleştirmek,
5. Okumanın gayelerini anlamak,
6. Parçayı gerektiği şekilde anlamak,
7. Okuma amacını izlemsel okuma maksadıyla yönlendirmek,
8. Anlamayı sınamada izlemler kullanmak,
9. Yanlış anlamının farkına varıp, onları düzeltmek,
10. Eleştirel okumak ve bilgiyi değerlendirmek.

Robinson ve Good (1987, s.145-146) okuduğunu anlama kavramını 3 kategoride sınıflandırmıştır. Bunlar:

- Basit anlama,
- Yorumlayıcı anlama,
- Sorgulayıcı anlamadır.

1. Basit anlama: Basit anlama şu becerileri gerektirir: Bilgiyi bulma, toplama, adımları takip etme, yerleri ve karakterleri saptama, yönergeleri takip etme, yazarın yapısal düşüncesini izah etme.

2. Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama ise; metnin temel düşüncesini bulma, önemli düşünceleri saptama, düşünceleri düzenleme, kavramlar ve ilkeleri geliştirme, özetleme, çıktıları ve etkilerini sınama, kastedilen manalarını anlama, tahmin etme, bağlantılarını belirleme, geleceğe dair kestirim, bağdaşık olanları saptama, bilgileri kıyaslama, uygulamaları saptama, tatbik etme, yazarın gayesini, karakterlerin meyil ve güdülemelerini saptama, haz duyabilme, yazarın düşünce ve meylini saptama, yazarın bir fikrini tamamlama, ortamı başka ortamlarla kıyaslama, ortamı ferdi deneyimlerle bütünleştirme, duygusal imgeler ve cevaplar oluşturma, okuduğunu tekrar yapılandırma, yazıma özen göstererek okuma gibi yetileri gerektirir.

3. Sorgulayıcı anlama: Sorgulayıcı anlamada edinilen beceriler şu şekildedir:

- Okunanları; nitelik, kıymet, doğruluk, gerçeklilik, yandaşlık, tutarlılık, ilgililik, yeterlik, gerçeklik ya da düşünce bakımından kıyaslamak,
- Yazarın gayelerini ve tutumlarını değerlendirmek,
- Ortamdaki dili değerlendirmek,
- Ortamların genel yapılarını değerlendirmek,
- Yazarların uzmanlıklarını değerlendirmek,
- Bilgilerin kaynağını değerlendirmek.

Okuma -anlama becerisi; yazma, konuşma ve dinleme yetilerini doğrudan etkilediği için, yani öğrenim açısından hem önemli bir amaç olduğundan, hem de başka dilsel yetilerin kazanılmasını kolaylaştıran dilsel beceri olması sebebiyle yabancı dil öğretiminde önemlidir.

2.5. İngilizce Kelime Bilgisi

Kelime, iletişim kurmak için kullanılan etkili bir yoldur. Read (2000,s.1) ' e göre, kelimeler dilin yapı taşlarıdır. Cümle, paragraf, tüm metin gibi daha geniş yapıların oluştuğu anlam birimidir.

Zimmerman (1997, s.5)'e göre, kelime dilin merkezidir ve dil öğrenen biri için kritik bir öneme sahiptir. Nam (2010)' a göre ise, kelime dağarcığını geliştirmek öğrencilerden dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişmesini teşvik eder.

Laufer (1997, Akt. Coady ve Huckin, 2000, s.20), metindeki sözcüğü anlamadan, anadilde veya yabancı bir dilde metni anlamının mümkün olmadığını belirtmiştir. Glazer ve Nugent (1989, Akt. Peitz ve Vena, 1996, s.1), kelime hazinesi okumanın önemli bir parçasıdır, kelimeleri anlamak ve okuma parçalarında bunları tanımlamak okuyucunun ne okuduğunu kavramasına yardımcı olur, şeklinde ifade etmiştir.

Harmer (1991, s.153) kelimenin önemini şu şekilde vurgulamıştır; “ Eğer dil yapıları dilin iskeletini oluşturuyorsa, hayati organları ve etleri sağlayan ise kelimelerdir”.

Wilkins's (1972, Akt. Carter ve McCarty, 1987, s.42) ise kelimenin önemini “Dilbilgisi olmaksızın pek az şey iletilebilir, fakat kelime bilgisi olmaksızın hiçbir şey iletilemez” diyerek vurgulamıştır. Dellar ve Hocking (2000, s.75), kelime öğretiminin önemini şu şekilde belirtmiştir: “Eğer vaktinizin çoğunu dilbilgisi çalışarak harcarsanız, İngilizceniz gereğince gelişemez. Dildeki gelişme, yalnızca çok kelime ile yapı belledikçe meydana gelir. Dilbilgisini kullanıp az şey anlatabilirsiniz, fakat sözcükler ile neredeyse her şeyi anlatabilirsiniz”. Kelime bilmek aynı zamanda kendini ifade etmektir. Bu yüzden bir dilde en önemli şey kelime öğrenmedir.

Kelime öğretimi 20. Yüzyılın büyük bir bölümünde dilbilgisi ve telaffuz lehine ihmal edilmiştir. Ancak, 1980'lerden bu yana, dil öğretimi alanındaki ilginin merkezi olmuştur.

Ellis (1995), kelime öğretimiyle alakalı dört strateji üstünde durmuştur. Bu stratejiler, dolaylı güçlü (strong implicit), dolaylı zayıf (weak implicit), doğrudan güçlü (strong explicit) ve doğrudan zayıf (weak explicit) kelime öğrenme izlemleridir. Dolaylı güçlü öğrenme izlemi için kelimeler, direk öğretme olmadan dolaylı bir şekilde, yani yaygın okuma ve kontekst içerisinde öğrenilmektedir. Öğrencilerin anadili konuşanlar tarafından dilin nasıl kullanıldığı hakkında fikir edinmeleri için, kelimeler bağlam içinde verilmelidir.

Hunt ve Beglar (1998) ise kelime öğretiminde ve öğreniminde 3 farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yaklaşımlar, tesadüfî kelime öğrenme, öğretim yoluyla ve izlem geliştirme yoluyla kelime öğrenme olarak bölümlenmiştir. Tesadüfî kelime öğrenme, yeni kelimelerin, mana odaklı (meaning-focused) iletişimsel aktiviteler sonucunda (okuma ya da dinleme gibi) bir yan ürün olarak öğrenilmesidir. Rastlantısal kelime öğrenimi, kelimeye pek çok defa ve değişik kontekstlerde sunulması sonucunda oluşmaktadır (Huckin ve Coady, 1999, s.185). Bu öğrenme, dinleme veya okuma gibi aktiviteler esnasında, öğrenenin odağı bu aktivitelerdeki ana fikri edinme üzerindeyken meydana gelmektedir.

Eğer kelimeler herhangi bir bağlamdan soyutlanıp hafızaya alınırsa, hafızada uzun süre kalamazlar. Bu tür bir öğrenmeye ise “ezbere öğrenme” denir. Bu yüzden, kelime öğretimi için bağlam çok önemlidir.

Mana odaklı okuma aktivitelerinden tesadüfî kelime öğrenimini destekleyenlerden en önemlisi, öğretmence izlenen ve iyi düzenlenmiş bir öykü okuma aktivitesidir (Day ve Bamford, 1998). Nation ve Wang (1999), yabancı dili öğrenmeye çalışan birinin, yaklaşık olarak iki haftada bir kitap okuması gerektiğini ifade etmektedir. Çokça okuma alışkanlığı olan ve okumada seri olan kişilerin kelime öğrenme hızı da aratacaktır (Nation, 2001).

Serrat (2008), dil derslerinde hikâyelerle çalışmada şunları önermektedir:

- Soyut kavramları anlamlı kılın.
- İnsanları ve fikirleri birbirine bağlamaya yardımcı olun.
- Hayal gücüne ilham verin.
- Nefes alma alanı bırakın ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına izin verin.
- His, tutarlılık ve anlam kazandırın.
- Bilginin uygulandığı ve çözümlerin bulunduğu durumlara ilişkin değerli açıklamalar yapın.
- Örgütsel değerleri ve kültürü inceleyin.
- Karmaşık mesajları basitçe iletin.

- İletişim ağlarında etkin bir biçimde çalışın.
- Değişime ilham verin.

Hikâyeler yoluyla aktarılan fikirler, inançlar, kişisel tecrübeler ve yaşam dersleri bunun canlı bir açıklamasıdır (Serrat, 2008). Yani hikâyeler, bilinen ve bilinmeyen kelimeler arasında bağlantı kurarak kelime dağarcığının geliştirilmesine yardımcı olur. Böylece, hikâye bağlamı öğrencileri kolayca kelime öğrenmeye teşvik eder. Hikâyeler, kelime kullanımını ve öğrenmeyi somutlaştırır.

2.6. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmamızın konusu ile alakalı yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında araştırmamızda geçen İngilizce okuduğunu anlama, İngilizce sözcük bilgisi ve İngilizce hikâye okuma ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalarına değinilmiştir.

2.6.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bayat (2007), çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin otonomi algısı, okuduklarını anlama seviyeleri ile sınıf içindeki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel yöntem kullanılan çalışmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Hazırlık bölümündeki İngilizce orta düzeydeki öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi, 57 lisansüstü, 503 lisans olmak üzere 560 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, özerklik algı ve sınıf içi için ölçek, okuduğunu anlama başarısı için ise test ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, özerklik algısı arttıkça okuduğunu anlama başarıları da yükselir. Sınıf içindeki davranışları ile okuduğunu anlama başarıları arasında da anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Fındık (2013), çalışmasında şema kuramı ile okuduğunu anlama odaklı bir İngilizce metnin ana dile adaptasyonunun sonucu araştırılmıştır. Çalışmada ana dili Türkçe olan 35'er öğrencilik iki grup yer almıştır. Çalışma için İngilizce bir öykü seçilmiş, daha sonra araştırmacı aracılığıyla özgün ve Türkçeye adapte edilmiş halleri için 10 edebi ve

10 çıkarımsal çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Uygulanan son test sonucunda, edebi kısma ait puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, betimleyici istatistik sonuçlarına göre, çıkarımsal kısma ait sonuçlar farklılık göstermiştir. Bu nedenle her iki okuma metninin ve başarı testi sorularının da ana dile adaptasyonu, İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada etkili olduğu doğrulanmıştır.

Salatacı ve Akyel (2002) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe ve İngilizcede izlem kullanmaları ve okuma stratejileri taliminin Türkçe ve İngilizce okuma başarıları üstündeki muhtemel etkileri araştırılmıştır. Araştırma, üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür ve veriler görüşme, gözlem, okuma sürecindeki izlem kullanma sürecinin öğrenciler aracılığıyla yüksek ses ile dile getirip kaydetmeleri ile Türkçe ve İngilizce okuduğunu anlama becerisi testleri ile toplanmıştır. Öğrencilere toplam 4 hafta olmak üzere haftada 3 saat strateji eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin lügat kullanımı gibi parçadan bütüne doğru okumaya ilişkin izlem kullanmalarında azalma saptanırken; öngörebilme, özetleyebilme, okurken daha evvel edindikleri bilgilerini kullanabilme gibi bütünden parçaya okumaya doğru izlem kullanımlarında artış saptanmıştır. Bunun yanı sıra, genel olarak biliş üstü izlemden yararlanmanın manalı bir fark gösterdiği ve okuma becerisi ön test ve son test sonuçlarının da lehine ilişkisinde manalı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Şahin (2016) çalışmasında, İngilizce hikâyeler okumanın İngilizce dersine yönelik tutumları, kelime dağarcıkları ve okuduğunu anlama başarıları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını 5 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Çalışmanın deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 25 olmak üzere 51 tane 5.sınıf öğrencisi, deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 25 olmak üzere 50 tane de 8. Sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışmanın deneysel süreci altı hafta sürmüştür. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından test hazırlanmıştır. İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için ise Baş (2012)' a ait tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre,

1. İngilizcenin hikâyelerle öğretimi, hem 5 hem de 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını anlamlı seviyede olumlu etkilemiştir.
2. İngilizcenin hikâyelerle öğretimi, hem 5 hem de 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin İngilizce sözcük dağarcıklarını anlamlı seviyede olumlu etkilemiştir.

3. İngilizcenin hikâyelerle öğretimi, hem 5 hem de 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında manidar bir fark göstermemiştir.

Atay (2007), çalışmasında İngilizce derslerinde oyunlarla sözcük öğretiminin okuduklarını anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. 15'er kişilik deney ve kontrol gruplarından oluşan deneysel çalışma 8 hafta sürmüştür. Uygulanan ön test - son test sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında sözcük ve tümce bilgisi düzeylerinde manalı bir fark görülmezken, oyunlarla sözcük öğretimi yapılan öğrencilerin tümce, paragraf ve genel okuduklarını anlama seviyelerinin kontrol grubundakilere nispeten daha fazla olduğu saptanmıştır.

2.6.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ergin (2008), İngilizcenin rastlantısal ve öğretim yoluyla kelime öğrenme süreçlerini ve kelime bilgilerinde meydana gelen değişimi incelemiştir. İki farklı 10. Sınıf şubesi deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Üç hafta boyunca kelime öğrenme süreçleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, her iki yöntemin de kelime bilgilerini geliştirmede etkili olduğu gözlenmiştir.

Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., ve Üstünel, E. (2016), çalışmalarında çocuklara dijital hikayeler aracılığıyla İngilizce sözcüklerin mana bütünlüğüyle öğretiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışmada 25 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışmanın altı hafta süren uygulama aşamasında, 6 video tabanlı hikâyeden üçündeki İngilizce sözcükler mana bütünlüğü içerisinde, diğer üç hikâyedeki İngilizce sözcükler ise mana bütünlüğüne bakılmaksızın öğrencilere öğretilmiştir. Yapılan testler sonucu elde edilen verilere göre katılımcılar, aralarında anlam ilişkisi olmayan sözcük gruplarının anlam ilişkisi olan sözcük gruplarıyla karşılaştırıldığında daha çok puan elde etmişlerdir.

İnal (2010), kelime öğretiminin geleneksel yöntemlerle mi hikâyelerle mi daha başarılı olduğunu incelemiştir. Araştırmadaki veriler ön test - son test ve gecikmeli test aracılığı ile ölçülmüştür. Çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubundaki katılımcılar bilinmeyen sözcükleri hikâyeler yoluyla öğrenirken, kontrol grubundaki katılımcılar ise geleneksel yöntemlerle öğrenmişlerdir. Grupların test sonuçlarına göre, kelimeleri hikâyeler

aracılığıyla öğrenen öğrencilerin başarıları geleneksel yöntemlerle öğrenenlere göre daha yüksektir.

Özdemir (2012), öykü anlatımı ve rol oynama metodunun dil öğrenen genç öğrencilerin sözcük öğrenimine ve öğrenilen sözcükleri uzun mühlette anımsayabilme yetisine olan etkilerini incelemiştir. Deney grubunda hikâye anlatımı ve rol oynama uygulanırken, kontrol grubunda normal öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak için ön-hatırlama, ön-tanım; yakın-hatırlama, yakın-tanım; uzak-hatırlama ile uzak-tanım testleri kullanılmıştır. Hikâye anlatımı ve rol oynama uygulanan öğrenciler yakın hatırlama- tanım ile uzak hatırlama-tanım testlerinde; aynı hedef sözcükleri normal sözcük öğretim yöntemleriyle öğrenen kontrol grubu katılımcılarına nispeten daha iyibir netice elde etmişlerdir.

Işık (2016) çalışmasından üçüncü sınıf öğrencilerine oyunlarla İngilizce kelime öğretiminin akademik başarılarını etkisini incelemiştir. Araştırmada 35'er kişilik deney ve kontrol grubu vardır. Deneysel çalışmanın uygulama süreci beş hafta sürmüştür. Araştırmacının hazırladığı kelime başarı testinin puanlarına ilişkin oyunlarla İngilizce sözcük öğretilen deney grubu öğrencilerinin puanlarıyla oyun dışı etkinliklerle İngilizce sözcük öğretilen kontrol grubundakilerin puanlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin lehine manidar bir farklılık saptanmıştır.

Başören (2015), yabancı dilde sözcük öğretimini ve öğrencilerin sözcükleri öğrenmelerine ilişkin tutumlarını drama yönteminin nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise, araştırmacının hazırladığı İngilizce sözcük bilgisi testi ile Köksal (2013) tarafından geliştirilmiş olan İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların yorumlarını nitel boyutta da incelemek için çalışmanın sonunda yazılı değerlendirme istenmiştir. Ön test puanları yakın olan sınıflardan kontrol ve deney grubunu belirlemek için kura çekilmiştir. Deney grubun 24, kontrol grubu ise 26 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama süreci 10 hafta süren araştırmada, deney grubuna kelime öğretimi için drama yönteminden faydalanılırken, kontrol grubu için mevcut programdaki öğretim tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, drama tekniğinin İngilizce kelime öğretiminde ve öğrencilerin kelime öğrenmeye karşı tutumlarında olumlu bir etkisi olmuştur.

Özaslan (2006)'ın yaptığı araştırma, kelime oyunları ile öğrencilerin sözcük hazinelerinin geliştirilmesinin okuduklarını anlama seviyelerine etkisini incelemektedir. Araştırmada, deney & kontrol gruplarında 12'şer öğrenci olmak üzere 24 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca sözcük türetme oyunları ve Tabu ile ders anlatılırken, kontrol grubundaki öğrencilere düz ders anlatımı yapılmıştır. Sürecin sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan okuduğunu anlama testi sonucuna göre, öğrencilerin sözcük bilgisi erişimleri arasında manalı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat kelime oyunlarını oynayan öğrencilerin tümce, paragraf ve genel okuduklarını anlama düzeyleri erişimlerinin kontrol grubuna nazaran daha fazla olduğu görülmüştür.

Temizgöl (2013), 10. Sınıf öğrencilerinin İletişimsel Dil Öğretimi ile Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi'ne dayanarak yapılan öğretimin sözcük bilgisinin gelişimi ile kalıcılığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını yarı-deneysel bir araştırmayla incelemiştir. Çalışmaya 50 öğrenci katılmıştır. Dört haftalık uygulama sürecinde, gruplardan birinde Dil Bilgisi-Çeviri Metoduna göre boşluk doldurma, çeviri, tanım yapma, zıt veya eş anlam gibi etkinliklerle sözcük öğretilirken; öteki grupta İletişimsel Dil Öğretimi'ne uygun olarak bilgiyi tamamlama, rol yapma, dil oyunları gibi daha iletişimsel etkinliklerle sözcük yapılmıştır. Uygulanan geciktirilmiş testin sonuçlarına göre, İletişimsel Dil Öğretimi'nin Dilbilgisi- Çeviri yöntemine nazaran daha etkili olduğu görülmüştür.

Dik (2006) İngilizce okuma dersinde, sözcük bilgilerinin ve kelime bilgilerinin doğru bir biçimde kullanımı için izlemlerin genç öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarının geliştirilmesindeki payını incelemiştir. Çalışmada kontrol ve deney grubu olmak üzere toplamda 60 meslek yüksekokulu öğrencisinden oluşan iki grup yer almıştır. 4 haftalık uygulama süresince, deney grubunda haftada 5 saat çeşitli okuma etkinlikleriyle ders işlenirken, kontrol grubunda klasik okuma ve okuduğunu anlama sorularını cevaplama uygulanmıştır. Elde edilen puanlara göre, deney grubundaki öğrencilerin lehine manalı bir farklılık saptanmıştır.

Bora (2013), çalışmasında tahmin veya yazılı metnin içerisinden manasını çıkarma gibi bağlamdan sözcük öğrenme izlemlerini kullanmanın etkin sözcük bilgisini geliştirmede etkisini araştırmıştır. Orta seviye İngilizce bilen 20 deney, 20 kontrol olmak üzere 40

hazırlık sınıfı öğrencisi çalışmada yer almıştır. Araştırmada, öğrencilere 4 okuma parçası ders kitaplarından seçilmiştir. Deney grubundakilere öncelikle sözcükleri tahmin etmeleri konusunda eğitim verip, daha sonra ise okuma parçalarında gördükleri yeni sözcükleri, belli ipuçlarına göre manalarını tahmin edip, kelimeleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubu katılımcıları ise sözcükleri ezberleme yöntemi gibi geleneksel tekniklerle öğrenmeye çalışmışlardır. Okuma sonrası her iki gruba da okuma parçalarının konusunda kendilerinden kısa birer paragraf yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazdığı kısa parçalar, yeni öğrenilen sözcükleri kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek için çözümlenmiştir. Yapılan analizin sonucuna göre, deneysel gruptaki öğrencileri yeni öğrendikleri sözcükleri daha çok kullandıkları saptanmıştır.

2.6.1.3. İngilizce Hikâye Okuma İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Saka (2014), İngilizceyi kısa hikâyeler aracılığıyla öğretmen adlı çalışmasını Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 40 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma süresince İngilizce hikâyeler okunup, tartışmalar yapılmıştır ve öğrencilere anket yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre, hikâyeler;

- Öğrencilerin bakış açılarını genişletmiştir.
- Öğrencilerin olayları farklı bakış açılarından görmelerini sağlamıştır.
- Öğrencilere “empati” kazandırmıştır.
- Öğrencilere kendi kültürleri ile diğer kültürleri karşılaştırma olanağı sağlamıştır.
- Öğrencilerin okuma isteğini arttırmıştır.
- Öğrencilerin, edebiyata dair takdir duygularını arttırmıştır.

Hayırsöz (2015), çalışmasında öğretmenlerin İngilizce derslerinde edebiyatı tercih etmelerinin veya etmemelerinin sebeplerini araştırmıştır. Araştırmacı, ilkokulda ve lisede çalışan 15 İngilizce öğretmeni ile röportaj yapmıştır. Verileri yorumlamak için yapılan kapsam analizi sonucuna göre, edebiyatı dil öğretiminde önemsemeyen öğretmenlere rağmen, edebiyatın dil öğretiminde gereksiz olduğunu savunan geleneksel düşüncenin olumlu bir yönde değiştiği görülmektedir. Dil öğretiminde edebiyatı tamamen reddetmek yerine öğretmenler, edebiyatın sağladığı faydaları göz önünde

bulundurarak öğrencilerin yaşlarına, seviyelerine ve ilgilerine uygun edebiyatın da bulunduğu etkinlikler kullanmaktadır.

Koca (2004), kısa öyküler öğretmede geleneksel yaklaşımların dil temelli yaklaşımlarla kıyaslandığında, öğrencilerin başarı düzeylerine etkilerini incelemiştir. Çalışma, İngilizce Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın deneysel süreci üç hafta sürmüştür. Sürecin sonunda uygulanan 25 soruluk çoktan seçmeli başarı testinin sonuçlarına göre, deney grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları arasındaki fark kontrol grubundakilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Buna göre, her iki grubun başarılarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı, ancak kısa hikâyelerin öğretilmesinde dil temelli yaklaşımların kullanılmasından ötürü bir başarı belirlenmiştir.

Yılmaz (2012), kısa öyküler ile bilgisayar destekli dil öğretiminin beraber kullanılmasının, öğrencilerin motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyetlerinin, internet kullanım sıklıklarının, bilgisayar öz yeterliklerinin ve İngilizce kısa öykü okuma sıklıklarının ikinci dil motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan birinci sınıf öğrencileri yer almıştır. Öğrenciler, deney grubuna 35, kontrol grubuna 30 olmak üzere rastgele dağıtılmıştır. Gardner'ın motivasyon ve tutum anketinden uyarlanan ön test uygulandıktan sonra iki aylık uygulama süreci olmuştur. Uygulanan son testlerin sonucuna göre,

- Deney grubundaki öğrencilerin ikinci dil motivasyonları artarken, kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci dil motivasyon seviyeleri düşmüştür.
- Her iki grubun ön ve son test puanları gruplar içerisinde karşılaştırıldığı zaman yeniden manalı bir fark görülmüştür.
- Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon seviyeleri son testte artarken, kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon seviyelerinde azalma görülmüştür.
- Verilerin istatistikî analizleri yukarıda adı geçen etmenlerin - bilgisayar öz yeterliğinin deney grubundaki öğrencilerin ön test aracılığıyla edinilen ikinci dil motivasyon seviyeleri üstündeki etki haricinde - katılımcıların ikinci dil motivasyon seviyeleri üstünde manalı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.
- İçerik çözümlene analizi yöntemiyle analizleri yapılan nitel verilerin sonuçları da nicel verilerin sonucuna benzer çıkmıştır.

Akkuş (2011), çalışmasında hazırlık sınıfı öğretmenlerinin, İngilizce sınıflarında kısa hikâye okutmanın ve İngilizce eğitiminde kısa hikâye kullanımının yararlarını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Veriler bu çalışma için özel olarak hazırlanan bir anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okutmanların kısa hikâyelerin genel dil yeterliğini ve kelime becerisi ile dört beceriyi geliştirme, kısıtlı müfredatı tamamlayan motive edici materyal olanağı sağlama ve bunun yanı sıra kültürel bilinci artırma gibi yararlarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak okutmanlar, okuma becerilerinin ölçülmesinin gerekliliği ve kısa hikâyelerin kapsamlı okuma programının parçası olarak yararlı olduğu hakkında da benzer görüşleri paylaşmışlardır.

Meletli (2007), araştırmasında yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflarda çoklu zekâ kuramıyla kısa hikâye kullanımını incelemiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Çoklu zekâ kuramı 8 zekâ türüyle sınırlandırılmıştır. Bu zekâ türlerine uyan aktiviteler, “Araby” adlı James Joyce’un kısa öyküsüne uyarlanıp tekrar düzenlenmiştir. Hikâyeye bu aktiviteler uygulanıp incelenmiştir. Aktiviteler yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflar için ileri ve orta seviyelere göre hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kısa hikâyelerin yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflar için Çoklu Zekâ Kuramı’na uyan ve zengin bir geçiş olduğu düşünülmektedir.

2.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada yer alan İngilizce okuduğunu anlama, İngilizce kelime bilgisi ve İngilizce hikâye okuma ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.2.1. İngilizce Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lee (2006) 167 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, biliş üstü strateji ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Dört gruba ayrılan öğrencilere ve değişik İngilizce parçalar verilmiştir. Veriler, okuma izlemleri ölçeği ile on sorudan oluşan okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, farklı metinlerin okuduğunu anlama başarısını etkilemediği, anlamayla biliş üstü izlem kullanımları arasında manalı bir bağ saptanmıştır.

Jun Zhang ve Anual (2008), kelime bilgisinin okuduğunu anlamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Singapur'daki bir mahalle okulunun ortaokul öğrencileridir. Kelime bilgisi testi, öğrencilerin kelime bilgileri ile okuduğunu anlama ve özetleme yetenekleri arasındaki ilişkiyi ölçme amaçlıdır. Elde edilen sonuçlar, 2000-3000 kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Kısa cevaplı sorular için anlamlı bir korelasyon sağlanmasına rağmen özetleme için aynı sonuç elde edilememiştir.

Wu (2006), araştırmasında ana dilde okumanın yabancı dilde okuduğunu nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma, ileri seviyede İngilizce bilen 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğrenciler anlama güçlüğü yaşadıklarında ana dillerine başvurmuşlardır. Yabancı dilde okuma stratejilerinin uygun olanının seçilerek kullanılması en önemli noktalardan biridir. En fazla kullanılan izlemler parçadan bütüne doğru ve bütünden parçaya olacak şekilde okumadır.

Washburn, Jonathan Walter(1992) çalışmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, zor kelimelerden oluşan okuma parçalarını anlamalarını incelemiştir. Deyimler, bilinmeyen kelimeler, soyut kelimeler olmak üzere çeşitli kelimeler incelenmiştir. Kelime edinimi ve öğrenimi üzerine dört hipotez incelenmiştir. Bu yaklaşımlar sözcük öğretim talimatları ve okuma becerileri öğretimi olarak sınıflandırılmıştır. Hipotezlerle uyuşan ve kelime öğretimi ile okuma becerileri talimatlarından oluşan iki ders planı üzerine öğretim stratejileri sunulmuştur.

White (2004)'ı çalışmasında İngilizcesi orta seviyede olan üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Yapılan deneysel çalışmada, deney grubunda özetleme ile kelime temelli okuma izlemleri öğretilip, kontrol grubundakilere izlem öğretilmemiştir. Çalışmanın uygulama süreci 16 hafta sürmüştür. Okuduğunu anlama sürecinin sonucuna göre, izlem eğitimini alan ile almayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

2.6.2.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hikâyeler yoluyla kelime öğrenimi ikinci dil edinimindeki birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir.

Bensooussan ve Laufer (1984) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, kelimelerin anlamını tahmin etmede bağlamı ne ölçüde kullandıklarını ve seviyesi daha iyi olan öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri tahmin etmek için zayıf olan öğrencilerden bağlamı daha etkili kullanıp kullanamadıklarını araştırmıştır. Araştırmada, bir grup öğrenciye kelimelerin anlamları direk verilirken diğer grup yeni kelimelere bağlam içinde maruz bırakılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 60, kontrol grubunda 35 öğrenci ile yer almıştır. Öğrencilere 70 kelimelik bir liste verilmiş ve ana dillerine tercüme etmeleri istenmiştir. Bir hafta sonra öğrencilere aynı liste verilmiştir ancak, tüm kelimeleri içeren bir metin de eklenmiştir. Araştırmanın sonucunda, iyi öğrenciler daha az yetkin öğrencilerden daha fazla kelime bilseler de bağlamı daha etkin kullanamamıştır.

Robbins ve Ehri (1994), okuryazar olmayan anaokulu öğrencilerine 2-4 gün arayla aynı hikâyenin yetişkinler tarafından iki kez okunmasının ardından yarısı hikâyede geçen 22 yabancı kelimenin anlamını ölçen bir son test uygulamışlardır. Bazı hedef kelimeler iki kez, bazıları ise bir kez geçmiştir. Çocuklar hikâyede geçen kelimelerin anlamlarını, hikâyede olmayan kelimelerden daha fazla anlamışlardır. Bu, hikâye kitabı okumanın kelime hazinesi oluşturmak için etkili olduğunu gösteriyor. Daha fazla kelimeye maruz kalan öğrencilerin kazanımları daha çoktur. Bulgular, hikâyelerin çocukların kelime hazinelerinin gelişmesine katkısını doğrulamıştır.

Brett, Rothlein ve Hurley (1996), çalışmalarında 3 koşulun öğrencilerin kelime hazinesi kazanımlarına etkisini incelemiştir: Birincisi; yabancı hedef kelimeleri kısaca açıklayan öyküler dinleyerek, ikincisi; kelimeleri açıklamadan öyküleri dinleyerek, üçüncü olarak ise öykülere veya kelimelere maruz kalmadan (kontrol koşulu). Her hikâye 5 günlük okul sürecinde okundu. Her 3 gruba da her öykü için ön test ile son test uygulandı. 6 hafta sonra, her iki hikâyenin kelimelerinden oluşan gecikmeli son test uygulandı. Çalışma, 2 kentsel ilköğretim okulunda 6 sınıftan 175 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Hedef kelimelerin kısa açıklamaları ile 2 hikâye dinleyen öğrenciler, kontrol grubundaki öğrenciler ve kelimelerin açıklamaları olmadan hikâyeleri dinleyen öğrencilere göre yeni kelimeleri 6 hafta sonra daha iyi hatırladılar. Bulgular, hikâye bağlamında kelimelerin açıklamalarını sunmak, kelime öğretiminin etkili ve pratik bir yolu olduğunu göstermiştir.

Collins (2010), çalışmasını birinci dili Portekizce, ikinci dili İngilizce olan 80 okul öncesi öğrenci ile yürütmüştür. Deney-kontrol gruplu çalışma için 8 kitap seçilmiştir. Deney grubundaki katılımcılara 3 haftalık süre zarfında 3 kez okunmuş ve hedef kelimelerin açıklamaları verilmiştir. Kontrol grubundakilere ise kelimeler açıklanmadan hikâyeler okunmuştur. İkinci dildeki kelime hazinesinin gelişimi için kelimelerin açıklamaları önemli katkı sağladığı görülmüştür.

2.6.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Okuma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Elley (1983), araştırmasında ikinci dil öğrenmede okumanın etkisini incelemiştir. Çalışma 8 kırsal Fiji okulundan 380 4. ve 5. Sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Her sınıfa 250 tane ilgi çekici hikâye kitabı verildi. Öğrencilerin uygulanan son test sonuçlarında normal okuma oranlarının iki katı olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin, ilgi çekici hikâye okumalarının ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Uchiyama (2011), Japonya'daki devlet okullarında öğrenim gören 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerine derslerinde hikâye anlatımının İngilizce yeterliliğini geliştirmek için önemli bir adım olduğunu savunmuştur. Trostle ve Hicks (1998) 'in çalışmalarını, birinci dil ortamında Karakter İmgeleme (CI) ve Basit Okuma (SR) dâhil olmak üzere hikâye anlatımı modlarını kullanarak kelime kazanımlarını ve anlamalarını araştıran çalışmayı yinelemiştir. CI ve SR'ın anlama ve kelime bilgisi gelişimi üzerindeki etkileri 10 ila 12 yaş arasında değişen 120 Japon ilköğretim okulu öğrencisi ile karşılaştırılmıştır. İki aşamalı bir prosedürde, öğrenciler araştırmacı tarafından CI kullanarak anlatılan hikâyeleri dinlemiştir. İkinci bir grup ise SR tarafından anlatılan hikâyeleri dinledi. CI'nin hem anlama hem de kelime haznesi geliştirmedeki gelişmesinde anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Hikâye anlatımının, İngilizce yeterliliği geliştirmede öğrenciler için faydalı görünmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin ikinci dil sınıflarında karakter görüntülerini kullanarak anlatılan uygun öyküler kullanmaları gerektiğine dair kanıt sağlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ile örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturularak deney grubundakilere hikâyelerle desteklenmiş İngilizce yetişiğiyle, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut yöntem ve etkinliklerle öğretim uygulamaları yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Desendeki hazır olan gruplar belirli değişkenler açısından (cinsiyet, başarı düzeyi) eşleştirilmeye çalışılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme izlemlerinden biri olan tipik durum örnekleme, metodundan faydalanılmıştır. Bu örnekleme metodunda, araştırma problemiyle alakalı olarak evrendeki çok sayıda durumdan tipik olan bir durum belirleyerek bu örnek üstünden veri edinilmesini gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmadan elde edilen verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel araştırma metodundan yararlanılmıştır.

Tablo 1. Desenin simgesel gösterimi (Karasar,2000)

Gruplar		Ön Test	Uygulama	Son Test
G1	N1	Q1.1	X	Q2.1
G2	N2	Q1.2		Q2.2

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

Q1.1: Deney grubu ön test puanları

Q1.2: Kontrol grubu ön test puanları

X: Bağımsız Değişken (İngilizce Hikâyeler)

Q2.1: Deney grubu son test puanları

Q2.2: Kontrol grubu son test puanları

Araştırmada son test puanları (Q2.1 ile Q2.2) arasında bir fark olduğu takdirde bu farkın araştırmada kullanılan bağımsız değişkenden (X) kaynaklandığı kabul edilir (Karasar, 2000). Araştırmada kullanılan İngilizce hikâyeler bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerini ortaya koymak için kullanılan son teste ilişkin deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlar ise araştırmanın bağımlı değişkenidir. Grupların İngilizce dersine ilişkin başarı ortalamaları grupların denk olup olmadığına karar verme ve akademik başarı düzeylerini karşılaştırma aşamasında ön test kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2018–2019 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Kayseri ilinde bir lisede bulunan birisi deney birisi kontrol olmak üzere iki farklı 9. sınıf şubesinden toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Belirtilen okulda bulunan 3 adet 9. Sınıf şubesine ön test uygulanmış, öğrencilerin bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Testin sonucuna göre 9 C sınıfı (30 öğrenci) deney, 9 B Sınıfı (30 öğrenci) kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
ERKEK	14	15
KIZ	16	15
TOPLAM	30	30

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney grubu ve kontrol grubunda toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların 16’sı kız, 14’ü erkek iken, kontrol grubundakilerin ise 15 ’i kız, 15 ’i ise erkek öğrencidir. Araştırma, okuduğunu anlama ile sözcük dağarcığı düzeyleri birbirlerine yakın olan iki sınıf ile yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İngilizce okuduğunu anlama ile kelime dağarcığı testi kullanılmıştır.

Başarı testi geliştirirken izlenen evreler aşağıda sunulmuştur:

1. Evre: Test geliştirme araştırmalarında test araştırmacı tarafından geliştirileceğinden, ilk evrede öğretim programı kazanımları, MEB tarafından kabul edilen ders kitapları incelenerek, bütün kazanımları kapsayacak şekilde en az birer soru yazılmalıdır.

Bu amaçla seçilen ünitelerin içeriğinde yer alan kazanımlar ve kavramlar öğretim programından belirlenmiştir. Belirlenen kazanımları kapsayan 50 tane soru yazılmıştır.

2. Evre: Bu evrede hazırlanan sorular; sorulardaki çeldiriciler, soruların kazanımları içerme durumu, sorularda ölçülmek istenen davranış ve kazanımların uyumluluğundan dolayı uzmanlarının incelemesi sonucu, gelen dönütlere göre düzeltilmelidir.

Araştırmada kullanılan başarı testi için hazırlanan 50 soru, 3 İngilizce öğretmenin görüşüne sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Uzman grubunun sorulardaki bilgi boyutunun doğruluk seviyesini incelemeleri istenmiştir. Eksik gördükleri yerleri test maddelerinde düzeltmeleri istenmiştir. Buna ek olarak, hazırlanan test maddelerinin belirlenen kazanımlara hitap etme durumlarını ve soruların kazanımları ne derece kapsadığını incelemeleri istenmiştir.

3. Evre: Uzman görüşlerinden faydalanarak düzeltilen soruların yapı geçerliğini sağlamak amacıyla madde analizi yapılmalıdır (Turgut, 1992). Bu şekilde test maddelerinin daha nitelikli olması sağlanabilir.

Ön pilot uygulama için hazırlanan 50 sorunun bir ders süresine fazla geleceğini düşünülerek 10 soru testten çıkarılmıştır. Belirlenen 40 sorunun kazanım dağılımı; ‘‘Meeting new people and introducing oneself and family’’ 7 soru, ‘‘Asking for and giving direction’’ 5 soru, ‘‘Asking about and describing neighbourhood’’ 6 soru, ‘‘ Making comparisons’’ 5 soru, ‘‘ Asking about and describing people’s appearances and characters’’ 13 soru ve ‘‘ Human in nature’’ konusundan 4 soru şeklindedir. Başarı testi için belirtilen kazanımlara ilişkin soru sayıları ve bilişsel basamak dağılımlarını belirtmek amacıyla bir belirtke tablosu sunulmuştur.

Tablo 3. Başarı Testi Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ						
	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME	TOPLAM
1.Aile üyeleri ile ilgili kelimeleri düzenler.	x						7
2.Karşılaştırma yaparak olumlu cümle kurar.		x					2
3.Parçaya uygun (doğru/yanlış) karşılaştırmayı tespit eder.	x						3
4.Parçaya göre doğru/yanlış tespit eder(okuduğunu anlama).				x			4
5.İnsanların dış görünüşü ve karakterleriyle ilgili sıfatları tespit eder.				x			4
6. İnsanların dış görünüşü ve karakterleriyle ilgili kelimelerin anlamını ifade eder.				x			5
7. Doğadaki insan konusundaki kelimelerin anlamlarını ifade eder.	x						4
8. Çevreyi tarif etme ile ilgili doğru/yanlış tespit eder.	x						5
9. Yön anlatma için uygun ifade kullanır.					x		6

Belirtke tablosunda gösterildiği gibi sorular kazanımların tümünü kapsayacak şekilde ve faklı bilişsel düzeylerde hazırlanmıştır. Ayrıca, kazanımlara ilişkin birden fazla soru sorularak şans faktörünün etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

Testin ön pilot çalışmasında katılımcılar test maddelerini 40 dakikada yanıtlamışlardır. Katılımcıların test puanlarını başarı sıralarına göre dizerek alt ve üst grupları oluşturmak amacıyla alttan ve üstten toplam sayının % 27'sini oluşturan 18 öğrenci seçilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Uygulama sürecinin konu seçimi için MEB 9. Sınıflar İngilizce öğretim programı ve müfredat uyumlu hikâyelerin içerikleri incelenmiştir. Öğretim programında yer alan ‘‘Studying Abroad’’, ‘‘Environment’’, ‘‘Human In Nature’’ ve ‘‘ Inspirational People’’ üniteleri belirlenmiştir. Müfredat uyumlu hikâyelerin okuduğunu anlama ve kelime bilgilerine ilişkin kazanımların öğretimini destekleyecek üniteler belirlenerek resmi program ile eşleştirilmiştir. Araştırmada 9. sınıf deney grubu ve kontrol grubundaki katılımcıların konuyla alakalı düzeylerini belirlemek maksadıyla öğretim uygulamalarından önce araştırmacının hazırlamış olduğu belirlenmiş ünitelere ait okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi testleri ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında manalı bir farklılık olup olmadığını saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduklarını anlama ile sözcük bilgilerine ilişkin ön -test puanlarına ait bulgulara tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Df	T	p
Deney	30	58,43	13,836	58		
Kontrol	30	57,33	13,058	57,807	,317	,493

Tablo 4’te görüldüğü üzere, deney ile kontrol gruplarındaki katılımcıların ön test puanlarında manalı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki katılımcıların ön test başarı seviyeleri ($\bar{x}= 58,43$) ile kontrol grubundaki katılımcıların başarı seviyeleri ($\bar{x}= 57,33$) birbirlerine olabildiğince yakındır. Bu bulgudan elde edilen sonuca göre öğrencilerin orta seviyede ön bilgilerinin oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına aynı ders yürütücüsü ve bu dersin uzmanı araştırmacı girmiştir. Uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrenciler İngilizce hikâyeleri hem okulda hem de evde okumuşlardır. Araştırmacı deney grubunda haftada birer ders saatini İngilizce hikâye okumaya veya okuduklarını tartışmaya ayırmıştır. Öğrencilerin haftalık birer İngilizce hikâye okuması hedeflenmiştir. Kontrol grubunda

ise herhangi bir İngilizce hikâye okuma etkinliği yapılmazken “Teenwise” ders kitabının içerisindeki okuma metinleri ile sınırlı kalmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Deneysel işlemler sonucu elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemler ile özellikler şöyledir:

Verileri çözümlemek amacıyla kullanılacak analizleri saptamadan önce araştırmadaki bağımlı değişkenin ön test ve son test sonuçlarının gruplardaki dağılımının betimsel analizleri yapılmıştır. Betimsel analizde, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenip verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, verilerin gruplarda normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak maksadıyla yapılan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre, son test sonucu $p < .05$ olmasına karşın, grupların 30 öğrenciden oluşması ve Çarpıklık-Basıklık katsayılarına göre parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ile kelime bilgisi ön test ile son test puanlarında manalı düzeyde bir farkın olup olmadığını saptamak maksadıyla ise eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır.

3.6. Risk ve Sınırlılıklar

1. Araştırmanın sonuçları kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde birisi deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin SPSS 22.0 paket programı ile yapılan istatistiki çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu araştırmanın ana problemini “hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin okuduğunu anlama ve kelime bilgisine etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Aşağıdaki bölümde bu ana probleme ilişkin oluşturulan alt problemler ve bu alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretiminde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile kelime dağarcığı ön test puanları arasında manalı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu bölümde, elde edilen bulgulara Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test Puanları

Çalışmanın öncesinde İngilizce sözcük dağarcığı seviyeleri arasında manalı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan sözcük bilgisi ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Df	T	p
Deney	30	54,17	16,352	58	-,523	,603
Kontrol	30	56,67	20,441			

Tablo 5'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük dağarcığı ön test puanları arasında manalı bir fark yoktur ($p>,05$). Deney grubundaki öğrencilerin deneysel süreç öncesindeki İngilizce kelime bilgi düzeyleri ($\bar{X} = 54,17$), kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise ($\bar{X} = 56,67$)'dir. İki grubun kelime ön bilgilerinin birbirine denk olduğu görülmektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanları

Deneysel sürecin öncesinde deney grubu ile kontrol gruplarının İngilizce okuduğu anlama beceri düzeylerinde manalı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan okuduğunu anlama ön test puanları bağımsız örneklem t testiyle kıyaslanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	P
Deney	30	61,17	14,184	56	,494	,624
Kontrol	30	59,17	11,603			

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında manalı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesindeki okuduğunu anlama ön test puanları ($\bar{X} = 61,17$), kontrol grubu öğrencilerinin düzeyleri ise ($\bar{X} = 59,17$)'dir. İki grubun okuduğunu anlama becerileri ön bilgilerinin birbirine denk olduğu saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ‘‘hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminde kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile sözcük dağarcığı ön test ve son test puanlarında bir farklılık var mıdır?’’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde ikinci alt probleme ait bulgulara değinilmiştir.

4.2.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları

Kontrol grubunun, uygulanan deneysel süreç sonrası okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanlarında manalı bir farkın olup olmadığını görmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem (paired) t testinden yararlanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	df	T	p
Ön Test	30	59,17	11,603	29	-3,126	,004
Son Test	30	66,50	15,265			

Tablo 7’ye göre, kontrol grubundakilerin okuduklarını anlama seviyeleri ön test –son test puanları arasında manalı bir farklılık oluşmuştur. Mevcut yöntem ve etkinliklerle yabancı dil öğretimi gören kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı düzeyleri ($\bar{X}= 59,17$) iken, uygulama sonrası başarı düzeyleri ($\bar{X} = 66,50$) olmuştur. Elde edilen bulguya göre, kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinde son test lehine manalı bir fark oluşmuştur.

4.2.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanları

Kontrol grubunun, uygulanan deneysel süreç sonrasında sözcük dağarcığı ön test –son test puanlarında manalı bir farklılığın olup oluşmadığını görmek için eşleştirilmiş örneklem (paired) t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	p
Ön Test	30	56,67	20,441	29	-4,713	,000
Son Test	30	67,83	19,104			

Tablo 8'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi ön test –son test puanları arasında manalı bir fark oluşmuştur ($p < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin, öğretim uygulamalarından önceki başarı düzeyi ($\bar{X} = 56,67$) iken, uygulama sonrası kelime bilgisi düzeyleri ($\bar{X} = 67,83$) olmuştur. Bu veriye göre kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük bilgisi son test puanları lehine manalı bir fark vardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminde deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile sözcük dağarcığı ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.3.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanları

Deney grubunun, uygulanan deneysel süreç sonrası okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanlarında manalı bir farklılığın olup olmadığını görmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem (paired) t testinden yararlanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	P
Ön Test	30	61,17	14,184	29	-7,393	,000
Son Test	30	79,83	13,031			

Tablo 9'a göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ön test – son test puanları arasında manalı bir fark oluşmuştur ($p < 0,05$). Deney grubundaki

öğrencilerin uygulama öncesindeki başarıları ($\bar{X} = 61,17$) iken, uygulama sonrası başarı seviyeleri ($\bar{X} = 79,83$)'tür. Bu verilere göre, deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama başarısı son test puanları lehine manalı bir fark oluşmuştur.

4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanları

Deney grubundaki öğrencilerin, uygulanan deneysel süreç sonrasında sözcük dağarcığı ön test –son test puanları arasında manalı bir farkın oluşup oluşmadığını görmek için eşleştirilmiş örneklem (paired) t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Başarı Düzeyleri Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	P
Deney	30	79,83	13,031	58	3,639	,001
Kontrol	30	66,50	15,265			

Tablo 10'a göre, deney grubundakilerin sözcük dağarcığı ön test – son test puanlarında manalı bir fark vardır ($p < 0,05$). Deney grubundaki katılımcıların, öğretim uygulamalarından önceki başarı düzeyi ($\bar{X} = 54,17$) iken, uygulama sonrası kelime bilgisi düzeyleri ($\bar{X} = 80,83$) olmuştur. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi son test puanları lehine manalı bir fark görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt probleminde “Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile sözcük dağarcığı son test puanları arasında manalı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanları

Deneysel çalışma sonrası deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduklarını anlama seviyeleri arasında manalı bir fark oluşup oluşmadığını öğrenmek için uygulanan okuduklarını anlama becerisi son test puanları bağımsız örneklem t testi ile kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	p
Ön Test	30	54,17	16,352	29	-13,079	,000
Son Test	30	80,83	12,668			

Tablo 11'e göre, deney ve kontrol grubundakilerin okuduklarını anlama seviyeleri son test puanlarında manalı bir fark vardır ($p < 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç sonrasındaki okuduğunu anlama ön test puanları ($\bar{X} = 54,17$), kontrol grubu öğrencilerinin düzeyleri ise ($\bar{X} = 80,83$)'dir. Elde edilen verilere göre, deneysel süreç sonrasındaki okuduklarını anlama becerisi bakımından deney grubunun lehine bir farklılık oluşmuştur.

4.4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Bilgisi Son Test Puanları

Deneysel çalışma sonrası deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime dağarcıklarında manalı bir farklılık olup oluşmadığını öğrenmek için uygulanan okuduğunu kelime bilgisi son test puanları bağımsız örneklem t testinden faydalanılarak kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Başarı Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Df	T	P
Deney	30	80,52	12,772	57	2,987	,004
Kontrol	30	67,83	19,104			

Tablo 12'ye göre, deney ve kontrol gruplarının sözcük dağarcığı son test puanları arasında manalı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin deneysel süreç sonrasındaki İngilizce kelime bilgi düzeyleri ($\bar{X} = 80,52$), kontrol grubu öğrencilerinin puanları ise ($\bar{X} = 67,83$)'tür. Bu bulguya göre, İngilizce kelime bilgisi açısından deney grubunun lehine manalı bir farklılık oluşturmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretiminin kelime dağarcığı ile okuduğunu anlama düzeyine etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, araştırmanın alt problemleri ile benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacaktır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmada hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretiminin kelime dağarcığı ile okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deneysel sürece başlamadan önce iki grubun ön bilgilerinde bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan testlerle gruplara ön test yapılmıştır. Uygulanan ön testlerin sonucuna göre, deney ve kontrol grupları kura yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışmada deney grubuna İngilizce ders kitabına ek olarak araştırmacı tarafından belirlenen kazanımlara uygun 8 tane İngilizce hikâye kitabı okutulmuştur. Kontrol grubuna ise sadece müfredattaki mevcut yöntem ve etkinlikler uygulanmış olup, herhangi bir İngilizce hikâye kitabı okutulmamıştır. Araştırmanın deneysel süreci, araştırmacının hazırlanmış olduğu okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı testleri ile sona ermiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “ Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretimi gören (deney grubu) öğrenciler ile müfredattaki mevcut yöntem ve etkinlikler yoluyla öğretim gören (kontrol grubu) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile kelime bilgisi ön test puanları arasında bir fark var mıdır?” biçimindedir.

Deneysel süreç öncesinde her iki gruba da uygulanan ön testlerdeki bulgular, deney ve kontrol grupları arasında hem kelime dağarcıklarında hem de okuduğunu anlama düzeylerinde manalı bir fark olmadığını ($p>,05$) sonucu hipotezimizi doğrulamıştır.

Yani, uygulama öncesi her iki grubun kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri hemen hemen aynıdır.

Araştırmanın birinci alt probleminin sonucu, literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şahin (2016) çalışmasında hem okuduğunu anlama açısından hem de kelime dağarcığı açısından her iki sınıf seviyesinde de denklik elde etmiştir. Maiobodi (2008), çalışmasında okuduğunu anlama seviyelerini ölçmek 200 öğrenciye ön test uygulamıştır. Test sonucuna göre, iki grubun da seviyeleri denktir. Fındık (2013) metin uyarılmanın okuduğunu anlama becerilerine etkisini ölçmek için yaptığı çalışmasını 70 öğrenci ile yürütmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonucuna göre seviyeleri denktir. İnal (2010), kelime öğretiminin geleneksel yöntemlerle mi hikâyelerle mi daha başarılı olduğunu incelediği araştırmasında, 45 sorudan oluşan kelime ön testi sonucu denk gruplar oluşturulmuştur. Özdemir'in (2012) çalışmasında kelime bilgilerini ölçmek amacıyla yapılan ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında araştırmamızın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “ müfredattaki mevcut yöntem ve etkinlikler yoluyla öğretim gören kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi ile sözcük bilgisi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?” biçimindedir.

Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubundakilerin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları arasında manalı bir farklılık vardır $p = ,004$; ($p<,05$). Aynı şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi son test puanları lehine de manalı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) hipotezimizi doğrulamıştır. Bu, kontrol grubundaki öğrencilerin de başarısız olmadığı ancak deney grubundaki öğrencilere göre erişilerinin farklı olduğu sonucunu vermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “ Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretimi gören deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi ile sözcük bilgisi ön test ile son test puanları arasında bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi son test puanları lehine manalı bir fark oluşmuştur ($p < ,05$). Aynı şekilde, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puanları lehine manalı bir fark oluşu ($p < ,05$) hipotezimizi doğrulamıştır.

Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularına paralel olarak; Şahin'in (2016) araştırmasında, hem 5. Sınıf hem de 8. sınıf deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama ön test- son test sonuçları arasında manalı bir farklılık oluşmuştur ($p < ,05$). Kelime bilgisi ön test –son test sonuçları arasında da her iki sınıf düzeyinde de manalı bir fark oluşmuştur ($p < ,05$). Dik'in (2006) çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma dersindeki sözcük bilgisi uygulaması öncesi puanları ($\bar{X}=34,83$) iken, uygulama sonrası kelime bilgisi düzeyleri ($\bar{X}=71,33$) olmuştur. Diğer bir ifadeyle, deney grubunun uygulama sonrası puanları lehine anlamlı bir fark olmuştur. İnal'ın (2010) çalışmasında deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi uygulaması öncesi puanları ($\bar{X}= 29,09$) iken, uygulama sonrası ($\bar{X}= 75,5$) olmuştur. İnal'ın (2010)elde ettiği sonuç da aynı şekilde deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası puanları lehine manidar bir farklılık göstermektedir ($p=,000 < p= ,05$).

Araştırmanın dördüncü alt problemini “ Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretimi gören deney grubu öğrencileri ile öğretim programındaki mevcut yöntem ve etkinliklerle yabancı dil öğretimi gören kontrol grubundaki öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisi ile sözcük bilgisi son test puanları arasında bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmuştur.

Deneysel sürecin sonrasında her iki gruba da uygulanan son testlerdeki bulgular, deney ve kontrol grupları arasında hem kelime dağarcıklarında hem de okuduğunu anlama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Deneysel süreç sonrasındaki okuduklarını anlama becerileri ile sözcük düzeyleri deney grubunun lehine bir farkın oluşması hipotezimizi doğrulamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin erişilerinde manalı bir farklılık görülmüştür.

Araştırmanın sonucuyla paralel olarak; Şahin (2016), hem 5. Sınıflar ($p = ,029$) hem de 8. Sınıflar ($p = ,042$) düzeyinde deney ve kontrol grubu okuduklarını anlama düzeyleri son test puanları, deney grubu manalı anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Aynı şekilde kelime dağarcığı açısından incelendiğinde de elde edilen sonuç; hem 5. Sınıflar

($p = ,020$) hem de 8. Sınıflar ($p = ,028$) düzeyinde deney ve kontrol grubu sözcük bilgisi düzeyleri son test puanları, deney grubu lehine manalı bir farklılık göstermiştir ($p < ,05$).

İnal'ın (2010) hikâye tabanlı yabancı dil öğretiminin kelime bilgisine etkisini incelediği çalışmasında, kontrol grubundakilerin son test puanları ($\bar{X} = 50,4$) iken, deney grubundakilerin son test puanları ($\bar{X} = 75,5$) olmuştur. Bir başka deyişle, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası puanları lehine manidar bir farklılık vardır ($p = ,000 < p = ,05$).

Hikâyelerin; okuduğunu anlama becerisinin ve kelime dağarcığının gelişmesinde etkisinin araştırıldığı birçok çalışma, araştırmamızı desteklemektedir. Çakır (2012) hikâye anlatımının ve canlandırmanın kelime bilgisine etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney grubundaki öğrenciler hatırlama ve tanıma testlerinde; aynı hedef sözcükleri mevcut öğretim yöntemleriyle öğrenen kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha başarılı olmuşlardır. Meletli (2007), edebi eserlerin Çoklu Zekâ Kuramı için zengin bir materyal olduğunu ileri sürmektedir. Yılmaz (2008), İngilizce dersinde kısa hikâyelerin kelime öğrenimine katkısı olduğunu belirtmiştir. Robbins ve Ehri (1994), hikâye okumanın çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmelerine katkısı bulunduğunu belirtmiştir. Collins (2010), okul öncesi öğrencilerin hikâye okunması sonucu yeni kelimeler edinmelerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. González (2010), çalışmasında İngilizceyi hikâyeler yoluyla öğretmenin etkilerini araştırmıştır. Kolombiya'da bir ilköğretim okulunda yürütülen çalışmanın sonucu, hikâyeler anlatıldığında veya okunduğunda; öğrencilerin motivasyon düzeyleri, hikâyeleri anlama becerileri ve yeni kelime edinimleri aynı şekilde artmıştır. Hickman, Durodola ve Vaughn (2004), hikâye okumanın kelime ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiğini belirtmiştir. Eren (2004), devlet liselerinde İngilizcenin etkin kullanımı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için hikâye kullanımının önemini belirtmiştir.

Rashid ve Abidin (2011), Malezya'da çocuk hikâyelerinin az yetersiz genç öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılmadığını; ancak öğrencilerin daha stressiz hissettikleri ve etkili bir materyal olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Saka (2014), kısa hikâyelerin okuduğunu anlama dâhil pek çok şekilde yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2004), Amerikan kısa hikâyelerinin dinleme, konuşma,

okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime dağarcığı gelişiminde ders kitaplarını desteklemek amacıyla oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir.

5.2.Öneriler

Hikâyelerle desteklenen yabancı dil öğretiminin öğrencilerin okuduklarını anlama ve sözcük dağarcığına etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- İngilizce derslerinde kelime dağarcığının gelişimi ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için hikâyeler kullanılmalıdır.
- İngilizce öğretmenleri, öğrencileri hikâye okutmaya teşvik etmeli.
- Çalışma, ilgili sınıfın diğer kazanımlarına uyum olarak da yapılabilir.
- Araştırma 9. Sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmayıp, farklı sınıf ve kademedeki öğrencilerle de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. (2016). Teaching Vocabulary To Turkish Young Learners İn Semantically Related And Semantically Unrelated Sets By Using Digital Storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- Akkuş, Ç. (2011). *Incorporation of short story into ELT In the EFL classroom: Teachers' perspectives*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arioğul, S. & Uzun, T. (2010). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), Article Number: 1C0228.
- Arlene Brett, Liz Rothlein, and Michael Hurley. (1996). "Vocabulary Acquisition From Listening To Stories And Explanations Of Target Words," *The Elementary School Journal* 96, (4): 415-422.
- Atay, M. S. (2007). *İngilizce dersinde oyunlarla kelime öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baker, S.; Simmons, D.C.(2005). *Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research*, University of Oregon.
- Bamford, J. ve Day, R. (1998). "Teaching Reading." *Annual Review of Applied Linguistics*. 18, 124-141.
- Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bensoussan, M.,& Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7(1), 15-31.

- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: Özçelik, D.A. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.48-49
- Bora, F. D. (2013). *The effect of using contextual vocabulary learning strategies on developing productive vocabulary knowledge of university preparatory class students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brumfit, C. J., and K. Johnson, eds. (1979). *The Communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Carter, R. (1987). "Vocabulary and second or foreign language teaching." *Language Teaching*. 20, 1, 3- 16.
- Coady, J. and Huckin, T. (Eds).(2000).*Second language vocabulary acquisition United States of America*: Cambridge University Press.
- Collie, J. and S. Slater. (1990). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: CUP.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6.
- Çakmak, M., Küçükahmet, L. (Editör).(2001). "Yabancı dil öğretimi" *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil 4-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, N. (2003). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Debbağ-Ergin, D. (2008). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin rastlantısal ve öğretim yoluyla sözcük öğrenme süreçlerine ilişkin bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dellar, H. ve Hocking, D. (2000). *Innovations. (Teacher's Book)*. Hove: Language Teaching Publications.
- Demirel, Ö. (2010).*Eğitim sözlüğü* (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dik, B. (2006). *The contribution of vocabulary knowledge to reading skill*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, C.(2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dökmen, Ü. (1994).*Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Elley, W. B.,& Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991).*The storytelling handbook for primary teachers*, Penguin.
- Ellis, N. (1995). "Vocabulary acquisition: Psychological perspectives." *The Language Teacher*. 19 (2), 12- 16.
- Ellis, G.&Brewster, J. (2002). *Tell it again!* Penguin, ISBN: 0-582-447771.
- Fındık, G. (2013). The effect of text modification on efl reading comprehension: a schema theory based approach. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Gömleksiz, M. (2000). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 253-264.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2001). *Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher*. (Ed: M. Celce-Murcia) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463–506.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Harmer, Jeremy (1991). *The practice of english language teaching*. London: Longman
- Harmer, J.,(2007).*The practise of english language teaching*(4th ed.):Longman Press, Harlow.
- Hayırsöz, M. (2015). *The use of literature in english language teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi.
- Huckin, T. ve Coady, J. (1999). “Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review.” *Studies In Second Language Acquisition*. 21, 181-193.
- Hunt ve Beglar (2002). “Current research and practice in teaching vocabulary.” *The Language Teacher*, 22(1).
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnal, H. (2010). *Story-Based Vocabulary Teaching To Advanced Learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767–787.
- Jun Zhang, L.,& Bin Anual, S. (2008). The Role of Vocabulary in Reading Comprehension: The Case of Secondary School Students Learning English in Singapore. *RELC Journal*, 39(1), 51–76. <https://doi.org/10.1177/0033688208091140>
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kaya, K. (2004). *Teaching english through american short stories in anatolian and superior high schools in turkey*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kent, A. M. (2002).*An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama.

- Koca, Z. C. (2004). *Teaching short stories through language-based approaches*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları 575, Ankara.
- Köksal, O. (2013). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon
- 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 Coady, J. And Huckin, T. (Eds), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34), United States of America: Cambridge University Press.
- Lee, M. L. (2006). *A study of the effects of rhetorical text structure and English reading proficiency on the metacognitive strategies used by EFL Taiwanese college freshmen*. Yayınlanmamış doktora tezi: University of Idaho.
- Meletli, F. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı Ve Kısa Hikâye Kullanımı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *İlköğretim kurumlar İngilizce dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *25.06.2012 Tarih ve 69 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı*: Ankara.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 133(28), 127-135.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP
- Nation, P. ve Wang K. (1999). "Graded Readers and Vocabulary." *Reading in Foreign Language*, 12(2)- 355.

- Niemann, Heide. (2002). *Mit bilderbuchern English lernen*. Seelze –Velber: Kallmeyer.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Okumuşlar, M. (2001). Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 237-252.
- Oura, G. K. (2012). *Authentic Task-based Materials: Bringing The Real World into The Classroom*. Retrieved from www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki21/gaio.pdf. Access in (March 3rd, 2017).
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, O. (2012). *The effects of story telling and role playing on young learners' vocabulary learning and retention*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Üniversitesi, Konya.
- Peitz, P. and Vena, P.(1996). *Vocabulary teaching strategies; effects on vocabulary recognition and comprehension as the first grade level*. Master Thesis, MA Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Pektaş, H. S. (2014). *Using story-based drama and related creative activities to teach English to kindergarten pupils*. MA Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Radoyevic, N. (2006), *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills*. Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S.(2001). *Approaches And Methods In Language Teaching*. CUP, New York,.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>

- Robinson, R. & Good T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Saka, Ö. (2014). Short stories in English language teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(4), 278-288.
- Salatacı, R. and Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy training in L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1). 1-17.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül 2007. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniv.
- Serrat, O. (2008). Storytelling. Retrieved July 14, 2009, from: <http://knowledgesolutions.blogspot.com/search?q=storytelling+2008>
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Slatterly, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Sünbül, Murat A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahin, C. (2016). *Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Ankara.
- Temizgöl, T. (2013). *The effects of grammar translation method and communicative language teaching on vocabulary teaching*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uchiyama, T. (2011). ‘‘Reading versus telling of stories in the development of English vocabulary and comprehension in young second language learners.’’ *Reading*

Improvement, Winter 2011, p. 168+. *Academic One File*, Accessed 5 May 2019.

Uçar, C.(2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldız M. (2008). *A comparative study into the effect of using short story in efl classes on vocabulary instruction*. Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Yılmaz, A. (2012). *The Impact of the Integration of Short Stories and The Computer-Assisted Language Learning on the Motivation Level of Students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Washburn; Walter J. (1996). *Teaching difficult vocabulary in reading*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Wellington, J.; Osborne, J. (2001). *Language And Literacy In Science Education*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

White, S. A. (2004). *Reading strategies training in a Japanese University English as a foreign language setting*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Kansas, Kansas.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics In Language Teaching*. London: Arnold.

Wu, Y.C. (2006). *Second language reading comprehension and patterns*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of the Incarnate Word, Texas.

Zimmerman, C. B. (1997) *Historical Trends In Second Language Vocabulary Instruction*, In J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

URL-1. <http://www.tdk.gov.tr>

URL-2. <http://tdk.gov.tr/index>

EKLER**EK 1: DENEYSEL İŞLEMLER SIRASINDA KULLANILAN İNGİLİZCE HİKÂYELER**

DÜZEYİ	HİKÂYE NO	HİKÂYE ADI
A2	1	New Friends
A2	2	Lost in Istanbul
A2	3	The Mix Up
A2	4	The Interview
A2+	5	The Strange Neighbour
A2+	6	Detective Work
A2+	7	The Fire
A2+	8	The Arrest

*Yayınevi: Yds Publishing Classified Series (MEB Müfredat Uyumlu)

EK 2: OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME BİLGİSİ TESTİ

READING COMPREHENSION AND VOCABULARY TEST FOR 9TH GRADES

A) Unscramble the words about family members

- 1) nadbsuh _____ 2) fwie _____
- 3) uatn _____ 4) tsseri _____
- 5) rnradnhgeto _____ 6) uncsio _____
- 7) haurhedgt _____

B) Complete the sentences with the given words. One is extra.

Short	blonde	fat	young	slim
-------	--------	-----	-------	------

- 1) If you eat lots of junk food, you will get _____.
- 2) _____ people are below average height.
- 3) _____ is the opposite of old.
- 4) You have _____ if your hair is a yellow colour.

C) READING

Hi, My name is Sally Witson. I'm 16 years old and I live in the city center of London. Let me introduce you to my family. I'll start talking about my youngest sister Susan. She's only 3 years old, weights 22 kilos . Then, I'll go on talking about my younger sister Sue. She is 11 years old but she is stronger than me. I'm better able to speak foreign languages. My mum is Kate. She is a doctor and 42 years old. She is good at music. My father is David. He is an architect and 44 years old.

C1)Answer the questions about the text.

- 1) Who is younger than Sue? _____
- 2) Who is stronger than Sally? _____

C 2) Write True (T) or False (F)

- 1) Susan is eight years younger than Sally. (.....)
- 2) David is three years older than Kate. (.....)
- 3) Sally is weaker than Sue. (.....)

D) READING: Answer the questions about the text:

Dear Andy,

My name is Veronica.I'm twleve years old and I live in Australia.There are four of us in our family. My father,Mike,is a pilot.He's a very **clever** person. My mother, Victoria,is a doctor. She's a beautiful tall woman with dark brown hair and **gorgeous** blue eyes. She's very **kind** and **patient**. My brother, Leo,is sixteen years old.He's quite short with **fair** hair and green eyes. He's clever,too but a bit bossy sometimes.Well,that's all about me .Write back and tell me about your family.

Best wishes,

Veronica

1) Write True (T) or False (F)

- 1.Veronica is Austrian _____
- 2.Veronica's father is intelligent _____
- 3.Veronica's mother has fair hair _____
- 4.Veronica's Brother's Quite Long With Fair Hair _____

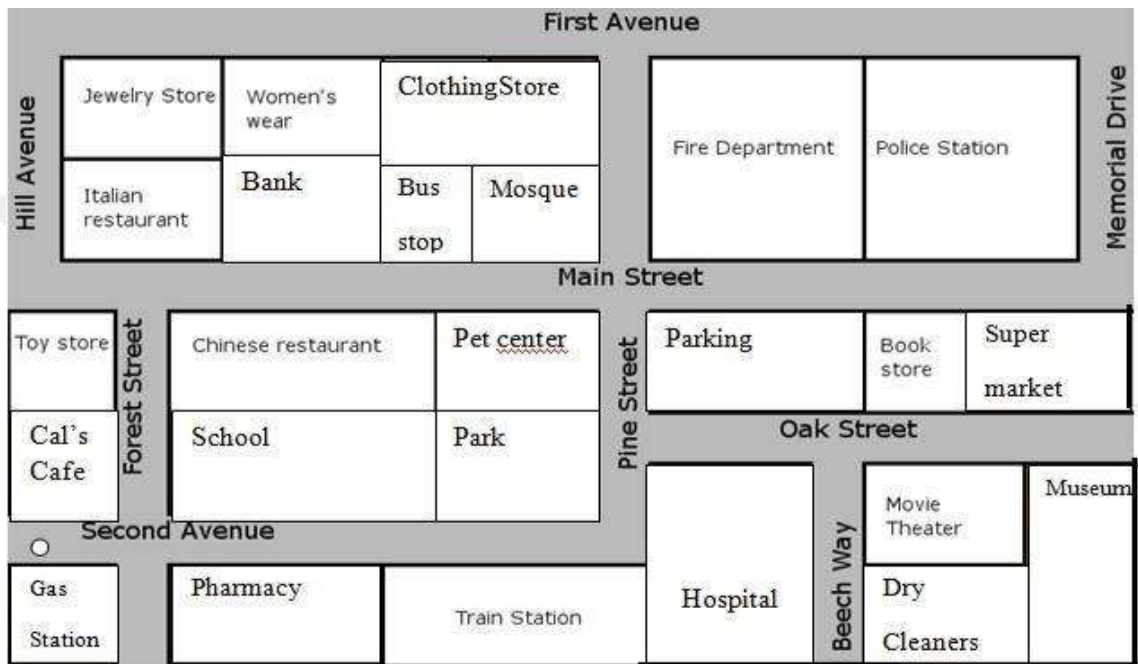
2) Write the meaning of bold words:

- 1) clever :
- 2) gorgeous :
- 3) kind :
- 4) patient :
- 5) fair :

E) Write the Turkish Meaning of the Words:

- 1) documentary _____ 3) palace _____
 2) hill _____ 4) library _____

F) Answer the Questions According to Map.



o YOU ARE HERE

1) True or false

- 1) The school is next to the pharmacy T F
 2) The toy store is across from the Chinese Restaurant T F
 3) The pharmacy is between the train station and the hospital T F
 4) The hospital is across from the parking T F
 5) Cal's Cafe is on the corner of Hill Ave. and Main St. T F

2) Give Directions

A: Excuse me. Where's the supermarket?

You: The supermarket? Go _____ on _____ take the _____ on _____. Then turn _____ it's _____ from the museum.

A: Thankyou!

EK 3: ARAŞTIRMA OLUR YAZISI



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.20377484

26/10/2018

Konu : Merve GÖKMEN'in Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve GÖKMEN'in "Hikayelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin Kelime Dağarcığı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi (Kayseri İli Örneği)" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, Erciyes Üniversitesinin 17/10/2018 tarih ve E.20359 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve GÖKMEN'in "Hikayelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin Kelime Dağarcığı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi (Kayseri İli Örneği)" konulu çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir. Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ilişikte sunulmuş olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, Müdürlüğümüze bağlı Bönyan Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmamın yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Celaletin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK: Yazı ve Ekleri (27 Sayfa)

OLUR
26/10/2018

Mustafa ÇEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Merve GÖKMEN
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 29.10.1993 - Kocasinan
Medeni Durum: Bekâr
e-mail: merve-gokmen@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2019
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2015
Lise	Melikgazi Kayseri Lisesi (Anadolu), Kayseri	2011

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
Şubat 2016- Halen	MEB	İngilizce Öğretmenliği

YABANCI DİL

İngilizce

Kongre Katılımı:

- 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünya'da Eğitim) -**Sözlü Bildiri.**
- 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi - **Sözlü Bildiri.**