

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNİN 5 VE 8. SINIFLAR DÜZEYLERİNDE
KELİME DAĞARCIĞI, OKUDUĞUNU ANLAMA VE
YABANCI DİLE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ**

Cem ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2016



©2016-Cem ŞAHİN

T.C.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNİN 5 VE 8. SINIFLAR DÜZEYLERİNDE
KELİME DAĞARCIĞI, OKUDUĞUNU ANLAMA VE
YABANCI DİLE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ**

**THE EFFECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
THROUGH STORIES ON 5th AND 8th GRADE STUDENTS'
VOCABULARY KNOWLEDGE, READING
COMPREHENSION AND ATTITUDE**

Hazırlayan

Cem ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

KIRŞEHİR-2016

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Cem ŞAHİN tarafından hazırlanan “*hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*” adlı tez çalışması ..15.06.2016... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Üye.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezinin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Cem ŞAHİN

İmza

ÖZET

HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN 5 VE 8. SINIFLAR DÜZEYLERİNDE KELİME DAĞARCIGI, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YABANCI DİLE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Cem ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2016 – (xv + 143)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR

Bu çalışmanın amacı İngilizce hikâyeler okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama, kelime dağarcığı ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmaktır. Ön test – son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı deneysel araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili Mucur ilçesi Ş.Ö.H.A. Hürriyet Ortaokulunda öğrenim gören 5. ve 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 26 deney grubunda, 25 kontrol grubunda olmak üzere toplam 51 5.sınıf öğrencisi ve 25 deney grubunda, 25 kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 8.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. İki sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çalışmanın toplam katılımcı sayısı 101'dir. Araştırmanın çalışma grupları uygulanan ön testler dikkate alınarak seçilmiş, çalışmaya alınan sınıflar rastgele atama yöntemiyle deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Altı haftalık deneysel işlemler süresince deney grubu öğrencileri, ders kitaplarında bulunan okuma metinlerine ek olarak, ders konu ve kazanımlarına göre belirlenen İngilizce hikâyeler okumuşlardır. Bu süreç içerisinde kontrol grubu öğrencileri sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleri ile derslerine devam etmişlerdir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testleri ile Baş (2012)'a ait İngilizce dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Başarı testleri ve tutum ölçeği deneysel işlemler öncesi ve sonrasında tüm çalışma gruplarına uygulanmıştır. Toplanan nicel verilerin grup içi ve gruplar arası analizinde başarı testleri için bağımlı ve bağımsız örneklem t testleri, tutum ölçeği için ise Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine manidar düzeyde olumlu etki etmiştir.
2. Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerine manidar düzeyde olumlu etki etmiştir.
3. Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâyelerle İngilizce Öğretimi, Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama, Tutum.



ABSTRACT

THE EFFECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH STORIES ON 5th AND 8th GRADE STUDENTS' VOCABULARY KNOWLEDGE, READING COMPREHENSION AND ATTITUDE

M.Sc. Thesis

Preparer: Cem ŞAHİN

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2016 – (xv+143)

Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Programs and Instruction Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Assoc. Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Asst. Prof. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR

The purpose of this study is to investigate the effect of teaching English through stories on reading comprehension, vocabulary and students' attitude towards English lesson. The experimental study, using pre-test - post-test control group research design, was carried out with 5th and 8th grade students studying at Ş.Ö.H.A. Hürriyet Middle School in Mucur district of Kırşehir province in 2015-2016 educational year. The study was conducted with 51 grade 5 students (26 for experimental group, 25 for control group) and 50 grade 8 students (25 for experimental group, 25 for control group). The total number of participants in this study carried out in two grade levels is 101. The study groups of the research were determined based on the results of the pre-tests and the groups were assigned as control and experimental groups randomly. The students in experimental groups read stories, determined according to subjects and attainments of lesson, in addition to reading texts in course books. In this process, the students in control groups continued their lesson only with the reading text in course books.

As data collection tools, reading comprehension and vocabulary tests prepared by the researcher and Baş (2012)'s attitude scale toward English lesson are used. Achievement tests and attitude scales were applied to all study groups before and after experimental procedure. In the analysis of the collected quantitative data between the groups, independent and paired samples t test for achievement tests and Mann Whitney-U test and Wilcoxon Signed Ranks test for attitude scale were used.

The results of the study can be summarized as follows:

1. Teaching English through stories has significantly positive effect on students' reading comprehension skills at each grade level students.

2. Teaching English through stories has significantly positive effect on students' vocabulary knowledge at each grade level students.

3. Teaching English through stories didn't reveal any significant differences on students' attitudes towards English at each grade level students.

Keywords: Attitude, Reading Comprehension, Teaching English through Stories, Vocabulary Knowledge.



ÖN SÖZ

Ülkemizde İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar yıllardır sure gelen bir problem haline gelmiştir. Problemin çözümüne yönelik çeşitli öneriler ortaya atılmış olsa da henüz kesin bir sonuca ulaşamamıştır. Durumu çözmeye yönelik, bazı İngilizce öğretmenleri alternatif kaynak arayışına girmişlerdir. Bu bağlamda bir dil ürünü olarak edebi eserler, sadece dil öğretimi amacıyla hazırlanan kaynakların aksine, gerçeği olduğu gibi yansıtmaları, öğrencilerde dil, kültür farkındalığı uyandırmaları ve dil öğrenmeye karşı motive edici bir unsur olmaları sebebiyle alternatif kaynaklar arasında sayılabilirler. Bu çalışma edebi bir tür olan hikâyelerin İngilizce öğretimine etkisini ortaya koymayı hedeflemiş, Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin 5. ve 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, İngilizce kelime bilgileri ve İngilizce dersine karşı tutumları üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma boyunca önerilerde bulunan, yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili babam Hidayet ŞAHİN'e, annem Ayşe ŞAHİN'e, kardeşlerim Uzm. Dr. Cevdet Şahin, Türkçe Öğretmeni Cemil ŞAHİN ve Menduha ŞAHİN'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	11
1.4. VARSAYIMLAR	11
1.5. TANIMLAR	11
BÖLÜM II.....	13
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	13
2.1. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE.....	13
2.2. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA	13
2.3. İNGİLİZCE KELİME BİLGİSİ	16
2.4. İNGİLİZCE HİKAYE OKUMA.....	19
2.5. İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI TUTUM.....	27

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.6.1. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.6.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	30
2.6.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	35
2.6.1.3. İngilizce Hikâye Okuma İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	39
2.6.1.4. İngilizce Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	42
2.6.1.5. Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	49
2.6.1.6. İngilizce Okuduğunu Anlama ve Tutum ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	52
2.6.1.7. İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutum ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	57
2.6.1.8. İngilizce Hikâye Okuma ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar	61
2.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	63
2.6.2.1. İngilizce Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	63
2.6.2.2. İngilizce Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	65
2.6.2.3. Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	66
2.6.2.4. Hikâye Okuma ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	68
2.6.2.5. İngilizce Dersine Karşı Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	71
2.6.2.6. İngilizce Hikâye Okuma ve Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	72
2.6.2.7. Okuduğunu Anlama ve Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar	73
BÖLÜM III	76
3. YÖNTEM	76
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	76
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÇALIŞMA GRUPLARI	78
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	84
3.3.1. 5.Sınıf İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi	84

3.3.2. 8.Sınıf İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi	85
3.3.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	86
3.4. DENEYSEL İŞLEMLER.....	87
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	89
BÖLÜM IV.....	92
4.BULGULAR	92
4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	92
4.1.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön-Test Puanları	92
4.1.2. 5.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları.....	93
4.1.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları.....	94
4.1.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son-Test Puanları	94
4.1.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön-Test Puanları	95
4.1.6. 8.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları.....	96
4.1.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları.....	97
4.1.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son-Test Puanları	98
4.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	98
4.2.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön-Test Puanları	99
4.2.2. 5.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları.....	99
4.2.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları.....	100
4.2.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Son-Test Puanları	101
4.2.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön-Test Puanları	102
4.2.6. 8.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları.....	102
4.2.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları.....	103
4.2.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Son-Test Puanları	104
4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	105

4.3.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Ön Tutum Puanları.....	105
4.3.2. 5.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları.....	106
4.3.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları.....	107
4.3.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Son Tutum Puanları	107
4.3.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Ön Tutum Puanları.....	108
4.3.6. 8.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları.....	109
4.3.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları.....	110
4.3.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Son Tutum Puanları	111
BÖLÜM V	112
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	112
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	112
5.2. ÖNERİLER	117
5.2.1. İngilizce Öğretimine Yönelik Öneriler	117
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA.....	119
EKLER	131
ÖZGEÇMİŞ	143

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 3.1. Ön Test–Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	78
Tablo 3.2. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları.....	80
Tablo 3.3. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Ön Test Puanları.....	81
Tablo 3.4. 5.Sınıflar Ön Tutum Puanları	82
Tablo 3.5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları	83
Tablo 3.6. 8.Sınıflar Kelime Bilgisi Ön Test Puanları.....	84
Tablo 3.7. 8.Sınıflar Ön Tutum Puanları.....	85
Tablo 3.8. 5. ve 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Değerlendirme Ölçeği.....	90
Tablo 3.9. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Testi Değerlendirme Ölçeği.....	91
Tablo 3.10. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Testi Değerlendirme Ölçeği.....	91
Tablo 3.11. İngilizce Dersi Tutum Değerlendirme Ölçeği.....	91
Tablo 4.1. 5.Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanları.....	92
Tablo 4.2.5. Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları.....	93
Tablo 4.3.5. Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları.....	94
Tablo 4.4. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	95
Tablo 4.5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanları.....	95
Tablo 4.6. 8.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları.....	96
Tablo 4.7.8. Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları.....	97
Tablo 4.8.8. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Son Test Puanları.....	98
Tablo 4.9. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Başarı Testleri Ön Test Puanları.....	99
Tablo 4.10. 5.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Son Test Puanları.....	99
Tablo 4.11. 5.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları.....	100
Tablo 4.12. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Başarı Testleri Son Test Puanların	101

Tablo 4.13. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Ön Test Puanları.....	102
Tablo 4.14. 8.Sınıflar Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test-Son Test Puanları.....	102
Tablo 4.15. 8.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test–Son Test Puanları.....	103
Tablo 4.16. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Son Test Puanları.....	104
Tablo 4.17. 5.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanları.....	105
Tablo 4.18. 5.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanları.....	106
Tablo 4.19. 5.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanları.....	106
Tablo 4.20. 5.Sınıflar İngilizce Dersi Son Tutum Puanları.....	107
Tablo 4.21. 8.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanları.....	108
Tablo 4.22. 8.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanları.....	109
Tablo 4.23. 8.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanları.....	109
Tablo 4.24. 8.Sınıflar İngilizce Dersi Son Tutum Puanları.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1: Araştırmanın 1.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler.....	8
Şekil 1.2: Araştırmanın 2.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler.....	9
Şekil 1.3: Araştırmanın 2.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler.....	10



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	North Atlantic Treaty Organization
SPSS	Statistical Packages for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
Vd.	Ve diğerleri
YDS	Yabancı Dil Sınavı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, bazı tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İnsanoğlu tarih boyunca topluluklar halinde yaşamış, birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmuştur. Sosyal bir varlık olan insan, ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşünce paylaşımında bulunmak ve yaşadığı toplum içerisinde hayatını sürdürebilmesi için çevresiyle iletişim kurmak zorunda kalmıştır. Dil bu iletişimi sağlayan birincil araçtır.

“Dil; insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özlükle ses işaretleri dizgisi, bir insan topluluğu içinde ortak anlaşma aracı olan sözlerin, bir sözlükteki kelimelerin, dilbilgisi kurallarının bütünü ve bunların düzgün, doğru kullanılmasıdır” (Karaalioğlu, 1999: 9).

“Dil, insan şahsiyetini oluşturan, zekâsını işleyen, dehasını ortaya koyan, ilmi gücünü artıran, kültürünü ayakta tutup besleyen, o kültürün bütün muhtevasını sinesinde saklayan ve tarihin derinliklerine uzanan kökleriyle asırların mirasını bünyesinde barındıran muhteşem bir sistem, tükenmeyen bir kaynak ve mucizevî bir kuvvettir” (Güneş, 2000: 20).

Akın ve Çeçen (2015: 55) ise dili; insanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini yansıtmak için kullandıkları iletişim araçlarından biri olarak tanımlamış, insanları diğer varlıklardan ayıran en önemli unsur olan dil, aynı dili kullananlar arasında anlaşmayı sağladığı gibi öğrenilebilirliği sebebiyle farklı ülkelerdeki insanların birbirleriyle iletişimini de sağladığını söylemiştir. Bunun yanı sıra dil sayesinde insanlar geçmişten öğrendikleri bilgileri gelecek nesillere bırakabilmekte, dil bu aşamada nesiller arası köprü görevi görmektedir. Bu denli önemli işlevleri olması ve nesiller arası köprü görevi görmesiyle bireyin anadil ve yabancı dil öğrenimi insan hayatında büyük önem taşımaktadır. Teknoloji ve bilimin gelişmesiyle küreselleşen dünyada dilin gerekliliği ve ortak bir dile olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç eğitim yoluyla karşılanmaya çalışılmaktadır.

Bir ülkenin gelişmişlik ölçütlerini belirleyen en önemli etken, o ülkenin bireylerinin eğitimden yararlanma düzeyleridir. Ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, yetişmekte olan kuşakların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, var olan potansiyelini geliştirerek kendi kişisel

gelişimini gerçekleştirmesi, günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. Tüm bu değer ve ilkeler teknolojik gelişmelerin her geçen gün baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde, yabancı dil öğrenmenin önemini tartışılır olmanın ötesinde zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir. İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye’de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye’de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 2012: 4).

Ülkelerin yarış içinde bulunduğu ve iletişimin uçsuz bucaksız bir hal aldığı 21. yüzyılda, insanların iletişimi sağlaması ancak ortak bir dil ile mümkün olmakta ve bu durum yabancı dilin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, dünyadaki gelişmeler ve teknolojinin gerisinde kalmama düşüncesi, diğer ülkelerle rekabet halinde bulunabilme ve dünya ticaretinde söz sahibi olabilme için de toplumların en az bir ortak yabancı dil ile iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Bu ortak yabancı dil, dünyada eğitim, bilim ve haberleşmede en büyük güce sahip ABD’nin etkisiyle İngilizcedir (Demirkan, 2008: 1).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda uzun yıllardır çalışmalar devam etmektedir. Farklı eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir ancak ilkokuldan başlayan ve yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminde, hedeflenen oranda yabancı dil öğretilmemiştir (Çelebi, 2006: 287; Doğru, 2014: 19).

Türkiye’de İngilizce öğretimi yıllarca eğitim çalışmalarımızın ana konularından olmuştur. Önceleri 6.sınıf düzeyinde verilmeye başlanan İngilizce eğitimi, 1998 yılında yapılan değişiklikle 4.sınıf düzeyine indirilmiş ve son olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılında geçilen 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte ilkokul 2. sınıftan başlayarak İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır. Dil öğreniminde “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” gerekli olan temel dört beceriyi oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye şartlarında okuma becerisi ve okuduğunu anlama yetisi YDS ve TEOG gibi sınavlarda öğrenci başarısını artıran önemli bir etken olarak görülmektedir.

Eski çağlardan bu yana okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma, düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan biri sayılmıştır. Bireyin, bireyselliğinin farkına varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. Yeryüzünde bulunduğu konumu ve varoluş nedenini anlamasında da okumanın önemli bir yeri vardır (Özdemir, 1983: 17).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Demirel, 2004: 77).

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri içerisinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bireyin okuduğunu, dinlediğini ve yazdığını öğrenebilmesi için, öncelikle zihinsel işlemlere tâbi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması gerekir. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Tekin, 1980: 18). Birey iyi bir okuyucu değilse, eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda da ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1977: 1).

“Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır” (Çiftçi, 2007: 2).

İngilizce öğreniminde okumanın vazgeçilmez bir yeri ve önemi vardır. Etkili ve akıcı bir okuma dili öğrenmeye çalışan bireye, İngilizce öğrenimi süresince birçok faydalar sağlar. Okuma etkinlikleri yabancı dilde gerçekleştirilen öğrenmeleri pekiştireceği gibi okuyucunun tanıştığı yeni kelimeler ve dil bilgisi yapısıyla öğrenim hayatı boyunca gireceği sınavlardaki başarısını da artırır. Alıcı bir beceri olarak görülen okuma sayesinde okuyucunun üretici becerilerinden olan hedef dilde konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde de katkı sağlar. Yabancı dilde okuma, o dilin kültürünü öğrenmede de etkili bir yoldur. Ayrıca okuma etkinliğinin kolaylıkla, her an ve her türlü mekânda yapılabilir olması, okumayı ön plana çıkaran yönlerindedir. Okuma, günlük hayatta ya da okullarda birçok şekilde karşımıza çıkmaktadır. Okullar da okuma etkinlikleri kitap, dergi, gazete, hikâye, vb. materyallerle yapılabilmektedir. Hikâye türü, edebi türler içerisinde metinlerin

ilgi çekici ve içerik bakımından zengin olması nedeniyle dil öğretiminde kullanılabilir araç gereçler olarak ön plana çıkmaktadır.

Hikâye, hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar; insanlara karşı duyulan yakınlık duygusunu artırır. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın zihinsel gelişimini artırır; insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaaliolu, 1999: 347). Rıza (2006: 20), hikâyeler çocukların hayallerini daha da geliştirmekte, ufuklarını genişletmekte ve hayatlarını zenginleştirmektedir, ayrıca çocukların yaratıcılıkları da hayal zenginliklerine dayanmaktadır diyerek hikâyelerin yaratıcılık üzerindeki önemini vurgulamıştır.

Eğitimde hikâye kullanımının öğrenci açısından birçok avantajları vardır. Çocuk hikâyeleri okumak, başlangıç seviyesinden en ileri seviyeye kadar tüm öğrenen bireylere uygun olduğu düşünüldüğü için iyi bir öğrenim materyali olabilir (Collie ve Slater, 1987: 7). Kısa hikâyeler, öğrenmeyi daha kolay ve ilginç yapmak için eğitim ve eğlenceyi birleştirirler (Crumbley ve Smith, 2010: 292).

Hikâyeler; İngilizceyi daha eğlenceli bir halde öğrenmenin yanı sıra, öğrencilerin kelime bilgilerini artırma ve zihinlerinde var olan kelimelerin cümle içerisinde belirli bir kurgu içerisinde nasıl kullanıldığını görmeleri açısından etkilidir. Kelime hazinesi dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Harmer (1993: 18), eğer bir dilin kuralları o dilin iskeletini oluştursaydı, o dilin hayati organları kelime hazineleri olurdu, diyerek kelime bilgisinin önemini belirtmiştir. Edward ve Vallette (1997: 40) kelime bilgisi dil öğretiminin önemli parçalarından biri olduğunu ve öğrencilerin dilin yapısını öğrendikçe, kelime öğrenimine de devam etmesi gerektiğine inanmıştır. Laufer (1997: 22) kelime öğreniminin, dil öğreniminin ve o dilin kullanımının kalbi olduğunu belirtmiştir. Read (2000: 1) ise kelimeleri cümle, paragraf ve metnin tümü gibi daha büyük yapılar oluşturan birimler ve dilin temel taşları olarak açıklar.

Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra İngilizce öğretiminin niteliğini etkileyen diğer bir etken ise öğrencinin o derse karşı olan tutumudur. Tutumlar oldukça organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir. (Baron ve Byrne, 1977; akt: Cüceloğlu, 1999: 521). Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz

ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richard vd. 1992: 199).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı hikâyelerle desteklenen İngilizce öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kelime bilgileri ve İngilizce dersine karşı olan tutumları üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Dil öğreniminde temel becerilerden biri olan okuduğunu anlamının ve hedef dilde sahip olunan kelime bilgisinin önemi üzerinde durulacaktır. Hikâye okumanın İngilizce öğrenimi üzerinde ne kadar etkili olduğu sorusu araştırılacak, bu araştırma sonuçlarının hem dil öğretimine hem de dil öğrenme sürecine katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Günümüz dünyasında çok yaygın bir dil olan İngilizce öğrenimi üzerinde durulacak ve öğrencilerimizin daha verimli ve etkili bir öğretim süreci alabilmeleri için İngilizce öğretimine olumlu katkılar sağlayıp, yeni öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunacağı düşünülmektedir. İngilizce dersindeki başarının yanı sıra öğrencilere Türkçe ya da İngilizce hikâye okuma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır.

Değişen gelişen dünyamızda farklı sosyal yapı ve kültürdeki toplumlar gitgide daha da yakınlaşmaktadır. Bu yakınlaşma sonucu ülkeler arası iletişim en üst düzeye çıkmış, ortak bir dil ihtiyacı oluşmuştur. Günümüz dünyasının ortak dili İngilizcedir. İngilizce hem uluslararası düzeyde bilinmesi gereken bir beceri iken, ulusal bağlamda da aranan bir özellik olmuştur. Ülkemizde yabancı dil öğretimi ilkokul 2.sınıftan itibaren verilmektedir. Bu çalışma hikâyelerle İngilizce öğretiminin, okuduğunu anlamının, kelime bilgisinin ve İngilizce dersine karşı olan tutumların incelemesi bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel problemini “hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutuma etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen temel problem kapsamında aşağıdaki alt problemler ve bu alt problemlere ilişkin hipotezler oluşturulmuştur.

1.Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi nedir?

1.1. 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

1.2. 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.4. 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.5. 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

1.6. 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.7. 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.8. 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı üzerine etkisi nedir?

2.1. 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.2. 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.3. 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.4. 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.5. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.6. 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.7. 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2.8. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3.Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin İngilizce dersine yönelik tutuma etkisi nedir?

3.1. 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.2. 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3.3. 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3.4. 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

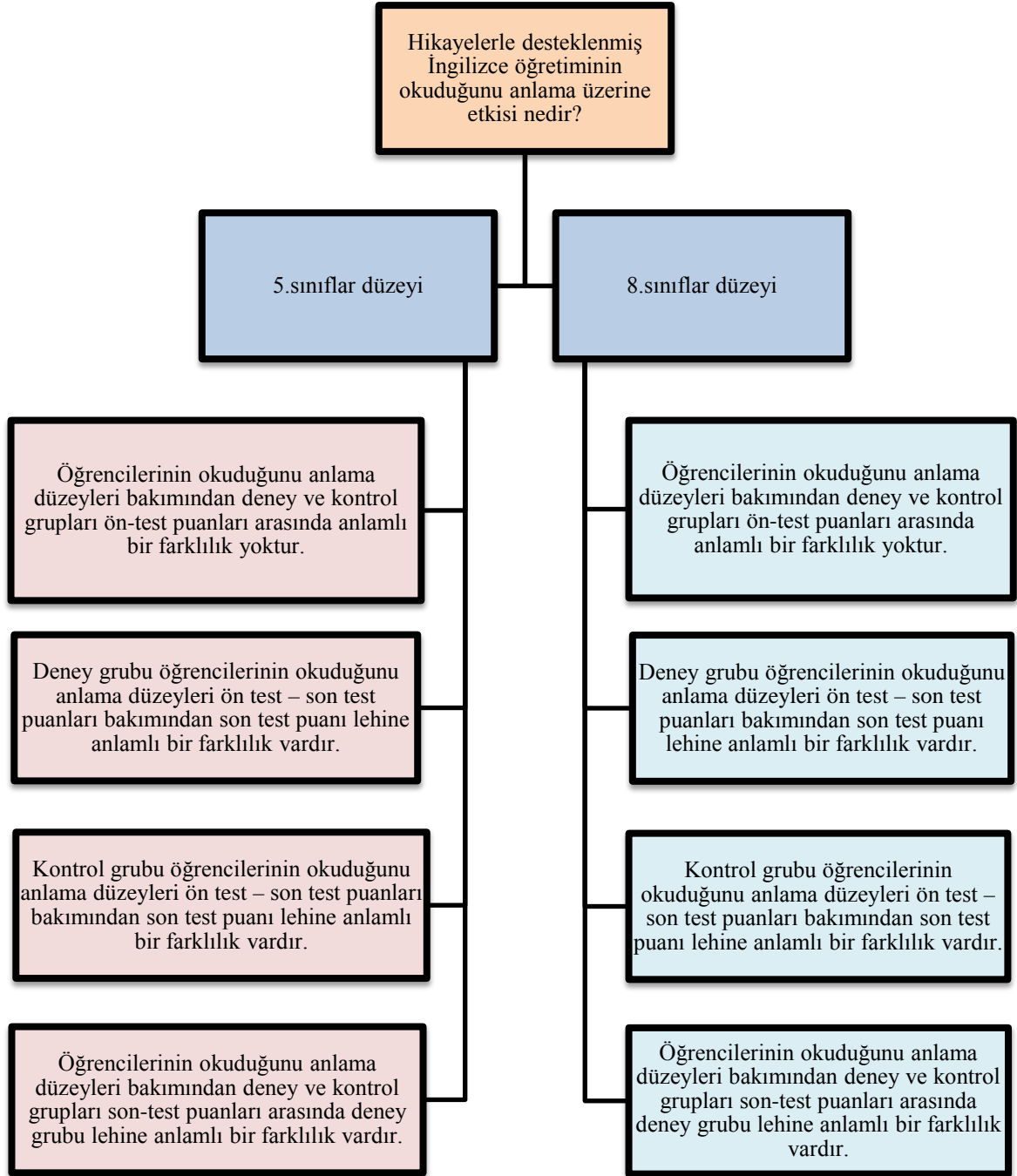
3.5. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.6. 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3.7. 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

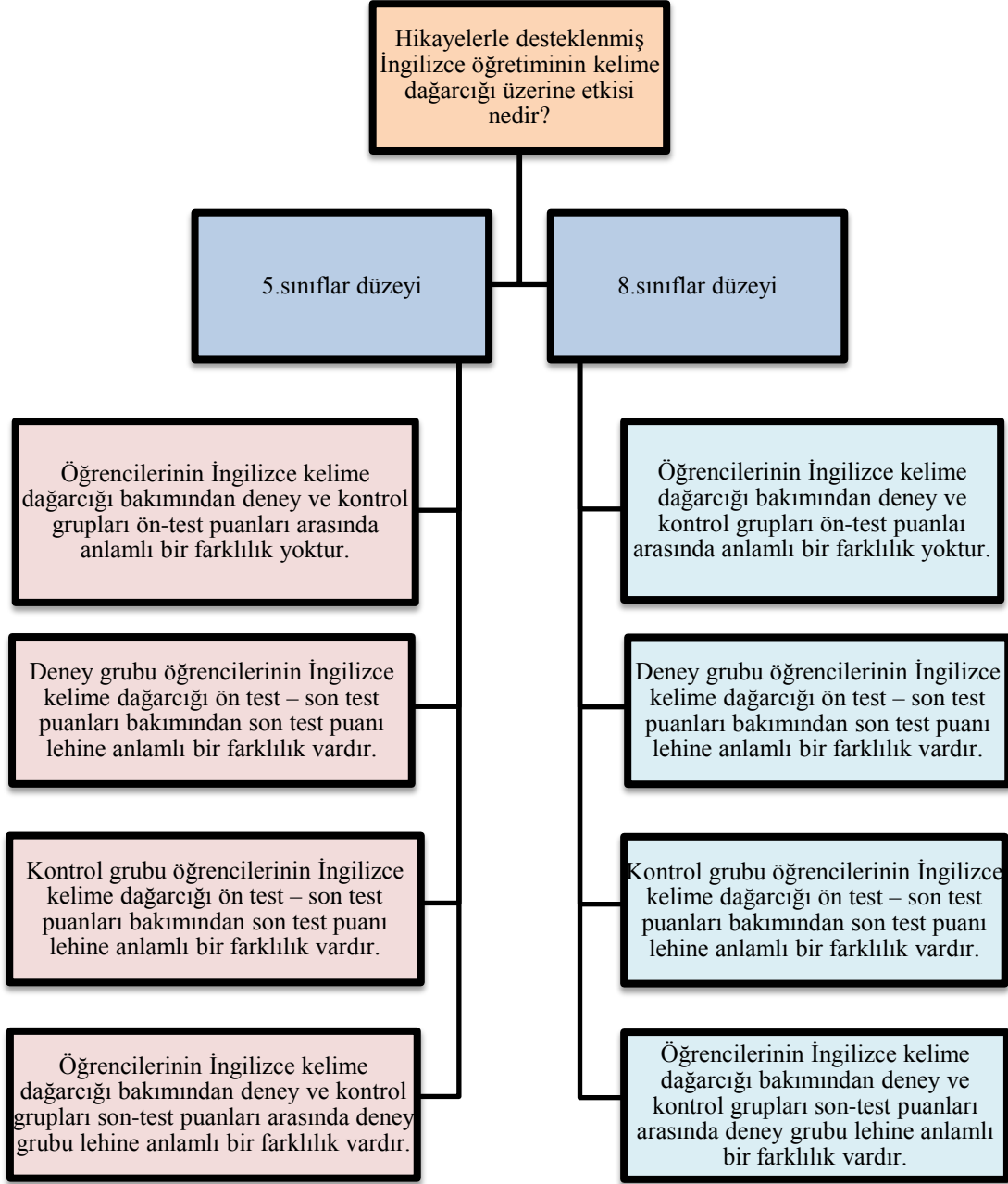
3.8. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın 1.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler Şekil 1.1. ile belirtilmiştir.



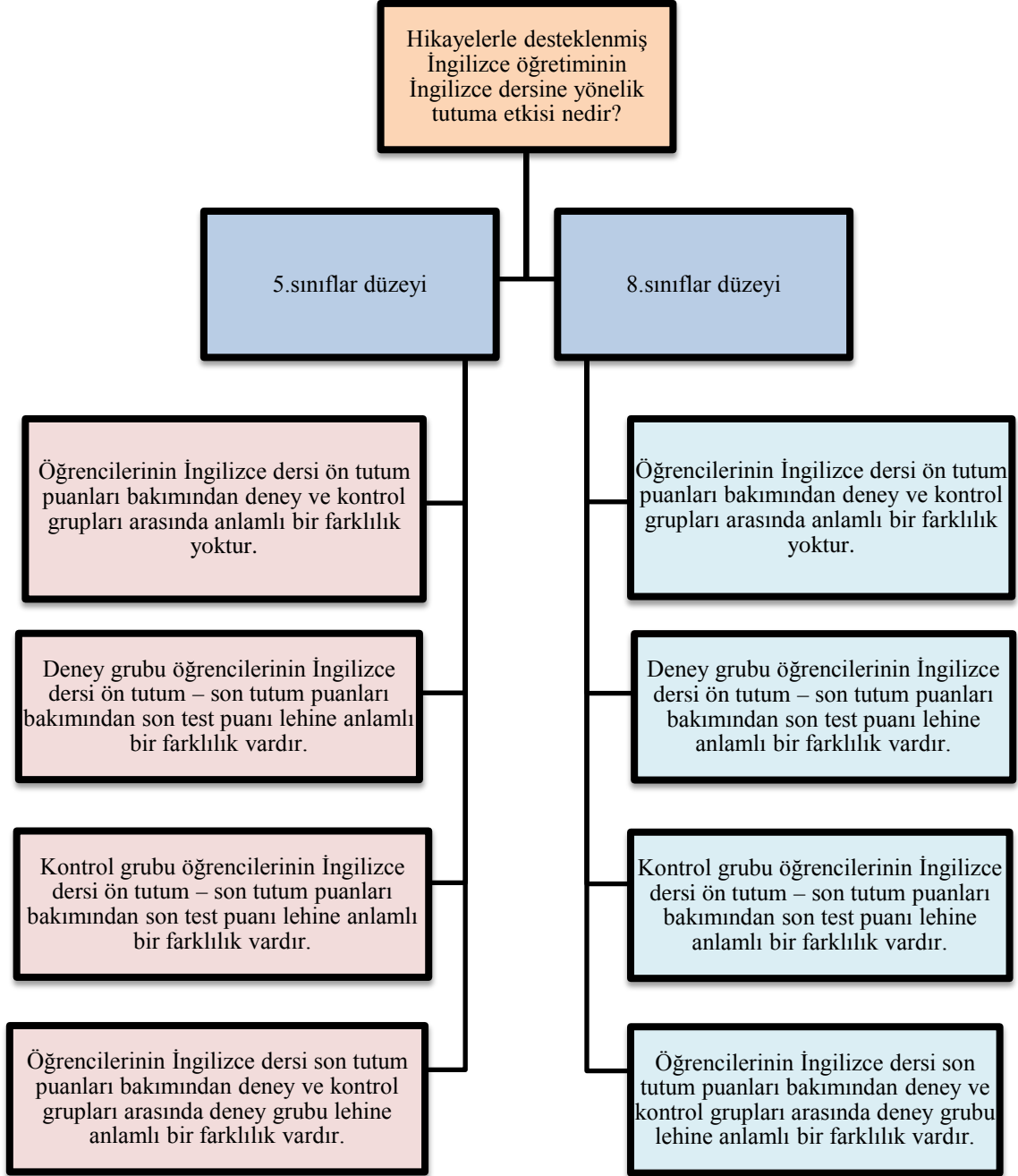
Şekil 1.1. Araştırmanın 1.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler

Araştırmanın 2.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler Şekil 1.2. ile belirtilmiştir.



Şekil 1.2. Araştırmanın 2.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler

Araştırmanın 3.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler Şekil 1.3. ile belirtilmiştir.



Şekil 1.3. Araştırmanın 3.alt problemi ve bu alt probleme ilişkin hipotezler

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- a. Çalışma grupları ile
- b. Yabancı dil olarak İngilizce ile
- c. 2015-2016 öğretim yılı ile
- d. Araştırma sürecinde kullanılacak hikâyelerle,
- e. Araştırma sürecinde kullanılacak ölçme araçlarıyla,
- f. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

- a. Çalışma grupları evreni temsil gücüne sahiptir.
- b. Uygulanan başarı testlerinin geçerliği, güvenirliği, soruların tespiti ve yapılan uygulamada izlenen yöntemde uzman görüşlerinin yanı sıra uygulanan madde ve test istatistikleri yeterlidir.
- c. Kontrol grubu öğrencileri deney süresi boyunca düzenli İngilizce hikâye okumamışlardır.
- d. Öğrenciler başarı ve tutum testlerine samimiyetle yanıt vermişlerdir.
- e. Araştırma grubunda deney ve kontrol grubu öğrencileri birbirlerinden etkilenmemişlerdir.
- f. Kontrol altına alınamayan değişkenler tüm grupları eşit şekilde etkilemektedir.
- g. Araştırmada öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Okuma: Yazıya geçirilmiş metne bakarak, bunu çözümleyip anlamak ve seslere çevirmek (TDK). Bu araştırmada konu alınan okuma, İngilizce metin okumadır.

Okuduğunu anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama isidir. Okuyucunun aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünceleri bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akısı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile

kavramasıdır (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 2006: 80). Bu araştırmada İngilizce okuduğunu anlama kavramı konu edinilmiştir.

Tutum: Tutulan yol, davranış (TDK). Kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karsısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmedir (Güvenç, 1976: 26). Bu araştırmada İngilizce dersine yönelik tutum ele alınmıştır.

Hikâye: Belli bir zaman ve yerde az sayıda kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir takım olaylar anlatılan ya da birkaç kişinin karakteri çizilen roman türündeki kısa yapıttır (Komisyon, 1991: 254). Bu araştırmaya konu edilen hikâye ise araştırmacının çalışmasında kullandığı, ünite kazanım ve konularına göre seçilen ekli listede verilmiş 20 adet İngilizce hikyelerdir.



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, çalışmamızın temel kavramlarına ilişkin olarak literatüre dayalı açıklamalar yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

2.1. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE

Yabancı dil bilmek; gelişimin ve değişimin hat safhada olduğu 21.yüzyılda önemi tartışılmaz bir hale gelmiştir. Ülkemizde yabancı dil öğretimi; çağın gerisinde kalmamak, öğrenmeyi, anlamayı ve üretmeyi amaç edinmek açısından ciddiyle ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir. Yabancı dil bilmek, tek bir dilin yetersiz kalması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır (Çelebi, 2006: 286).

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

Dünya genelinde iletişim aracı olarak kullanılması sebebiyle, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi çok yaygınlaşmıştır. Buna paralel olarak diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde artan bir ilgi oluşmuştur (Akbulut, 2014: 3).

Türkiye’de İngilizce eğitimi 1990’ların sonuna doğru Avrupa birliği tam üyelik başvurusuyla birlikte daha da önem kazanmıştır. 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı devlet okullarındaki zorunlu İngilizce derslerini 6.sınıftan 4.sınıfa indirmiştir (MEB, 1997). 2012 yılında ise, Milli Eğitim Bakanlığının milli eğitim sisteminde yapmış olduğu “4+4+4” diye adlandırılan değişiklik, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren öğrenciler devlet okullarında 2.sınıftan başlayarak İngilizce dersi almaya başlamışlardır (MEB, 2012). Yıllar boyu yapılan değişiklik ve yeniliklere rağmen, Türkiye’de hala İngilizce öğretiminde istenilen seviye gelinememiştir.

2.2. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA

Dünya üzerindeki diğer diller gibi İngilizceyi de biliyorum diyebilmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriyi ve bu becerilere ait dilbilgisi,

kelime ve noktalama gibi alt becerileri de öğrenmek gerekir (Palupi, 2010: 3). Bu becerileri birbirleri ile kıyaslamak doğru olmasa da, okuma becerisinin diğer becerilerden bazılarının öncüsü olduğu unutulmamalıdır. Ünlü İngiliz filozofu Bacon'ın da belirttiği gibi “Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır” (Vickers, 2002: 81).

İngilizce öğreniminde başarı için en önemli becerilerden biri okumadır. Bazı dil bilimciler okuma becerisinin öğrenme için ön şart olduğuna inanır (Celce-Murcia vd. 1995: 15). Çoğu İngilizce öğrencisinin ana dili İngilizce olan kişilerle iletişime geçebilme olasılığı yoktur ya da çok kısıtlıdır. Bu yüzden İngilizce okumalar yapmak onlara yabancı kültür ve insanlar hakkında daha iyi fırsatlar sunmaktadır (Khatip ve Nasrollahi, 2012: 240).

Yabancı dil öğrenimi hakkındaki tüm teorilerde, girdi önemli bir rol oynar ve öğrencinin kelime bilgisi, okuduğunu anlama, cümle yazma ve okuma hızı gibi becerilerini geliştirir. Okuma, öğrenme ortamındaki öğrenciler için en önemli girdi çeşididir (Derrick, 2008; parag.2). Okuma, yabancı bir dil öğrenmenin önemli bir kaynağıdır. Kitaplar çocuklara başka dünyaların kapılarını açar. Okumayı eğlenceli bir aktivite olarak yapmak dil öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır (Scottt ve Ytreberg, 1991: 54).

Chastain (1988: 113) okumayı okuyucunun yazardan bir mesaj aldığı alıcı bir beceri olarak adlandırır. Okumadaki amaç yazarın mesajını anlamak ya da tekrar anlamlandırmaktır. Okumak sadece telaffuzu geliştirmek, dilbilgisi alıştırmayı yapmak ya da kelime çalışmaktan oluşmamaktadır, çünkü okumak anlamayı gerektirir.

Patel ve Jain (2008: 117) kitaplarında okuma üzerine çeşitli tanımlamalar yapmışlardır:

- Okuma tanıma ve anlama becerilerinden oluşan aktif bir süreçtir.
- Okuma kişinin hayata dair bilgisini güncelleyebileceği önemli bir aktivitedir.
- Okuma becerisi kişinin akademik başarısı için önemli bir araçtır.
- Okuma insanlar için en faydalı ve önemli beceridir.
- Okuma neşe kaynağıdır.
- Okuma yabancı dil sınıflarındaki en önemli aktivitedir.
- Okuma sadece bilgi kaynağı veya eğlence aktivitesi değil aynı zamanda kişinin yabancı dil bilgisini pekiştiren ve artıran bir araçtır.

- Okuma ufku genişletmek ve yabancı kültürü anlamak için en gerekli becerilerden biridir.

Okuma kabiliyeti, yabancı dil öğrenmede en kalıcı ve dayanıklı beceridir. Okuma yazılı metinden anlamı çıkarmak demektir. Bu yüzden okuyucuların esas amacı okunan metni anlamaktır. Okuduğunu anlama okuyucunun metinle olan etkileşiminin bir ürünüdür. Bu ürünün ne kadar kalıcı olabileceği ise okuyucunun anlama becerisiyle ilişkilidir (Bernhardt 1991; Johnson, 1983).

Okumanın temel amacı anlamadır. Tam ve doğru bir anlama, bize iletilmesi amaçlanan bilgi, duygu ve düşüncelerin hiçbir yanlış anlaşılmaya neden olmadan ve hiçbir şüpheli bir nokta kalmadan, tüm hatlarıyla kavranmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sezer, 2006: 80). Güneş (2006: 137)'e göre anlama, metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, sebepleri araştırma, çıkarım yapma ve değerlendirme sürecidir.

Anderson vd. (1985: 36) okuduğunu anlamayı, birbirine bağımlı çeşitli bilgi kaynaklarından oluşan yazılı karmaşık metinlerden anlam çıkarma sanatı olarak tanımlamışlardır. Okuduğunu anlama okuyucu ve metin arasında olan interaktif bir süreçtir. Bu süreç boyunca, okuyucu metin ile etkileşime girer ve anlamı oluşturmak için metindeki düşünceler ile kendi tecrübelerini ilişkilendirir. Bu yüzden okuyucunun yazarın fikirlerini nasıl organize ettiğini anlaması gereklidir (Amer, 1992: 64). Duffy (2009: 14) ise yazı dilinin temel amacı mesajların iletimidir, eğer mesaj anlaşılıyorsa bu gerçek bir okuma değildir diyerek anlamamanın okuma eyleminin olmazsa olmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Block vd. (2004: 2) okuduğunu anlamayı yazılı metinle etkileşime geçerek anlam çıkarma veya kurma süreci olarak tanımlar. Irwin (1991: 65) ise okuduğunu anlamamanın okuyucunun kendisine yararlı anlamlar kurmak için kendi ön bilgileriyle yazarın işaretlerini kullanma süreci olduğunu söyler.

Okuduğunu anlama sürecinde, okuyucunun metinden bilgiyi alması ve var olan bilgileriyle birleştirmesi beklenir (Celce-Murcia vd. 1995: 15). Okuduğunu anlama, Longman İngilizce sözlüğüne göre kullanılan okuma şekline ve okuma amacına göre aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- a. Tam anlama: Parçada açıkça geçen bilgiyi anlamak, hatırlamak ve gerektiğinde kullanmak için yapılan okuma.

- b. Bilgisel anlama: Okuyucunun tecrübelerini, sezilerini ve çıkarım yapma kabiliyetlerini kullanarak, metinde açıkça belirtilmeyen bilgileri bulmak için yapılan okuma.
- c. Eleştirel veya değerlendirici anlama: Okuyucunun kendi bilgi ve değerleri ile metinde verilen bilgileri karşılaştırmak için yapılan okuma.
- d. Takdir edici anlama: Bir metinden duygusal ya da etik değerler taşıyan değerler kazanmak için yapılan okuma.

Strain (1976: 82) çalışmasında okuduğunu anlama kavramını aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Bilişsel düzey: Okuyucunun yazarın tam olarak üzerinde durduğu bilgiyi anladığı seviyedir.
2. Yorumlayıcı düzey: Okuyucunun kendi tecrübe ve duygularına güvenerek, okuduğu metne dair yorumlar yaptığı ve saklı anlamlar üretebildiği seviyedir.
3. Uygulayıcı düzey: Okuyucunun öğrendiği bilgiyi kullanabilir düzeye geldiği seviyedir. Bu seviye okuyucunun yazarı ve metni değerlendirebileceği eleştirel okuma yeteneğini de içermektedir. Bu sınıflamaya göre öğrencilerin her ne okurlarsa okusun, okuduklarını anlamaları için öğrencilere satır aralarını okumayı öğretmek ve eleştirel düşüncelerini sağlamak gerekmektedir.

Anadilinden farklı bir dilde akıcı bir şekilde okuma ve okuduğunu anlama için okuma metinleri, öğrencilerin kolaylıkla ve zevkle okuyacakları materyaller arasından seçilmelidir. Öğrencilerin mevcut kapasitelerinin üzerindeki metinler öğrencilerin güvenini zedeler ve okuma motivasyonlarını olumsuz olarak etkiler (Rivers, 1981: 163).

2.3. İNGİLİZCE KELİME BİLGİSİ

Kelime bilgisi, dil öğreniminin önemli bir parçasıdır. Kelime bilgisi olmadan iletişimin nitelikli bir şekilde sürdürülemeyeceği bilinen bir gerçektir. İletişim esnasında dil bilgisi ve noktalama hatalarına rağmen mesaj sağlıklı bir şekilde iletilebilir, ancak yanlış bir kelime kullanıldığında mesajın anlaşılması daha zordur (Lightbown ve Spada, 2006: 60).

Ana dil öğrenimi ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalarda kelime bilgisi için çeşitli tanımlamalar kullanılmıştır. Edward ve Vallette (1997: 40), kelime bilgisinin İngilizce öğretiminin önemli parçalarından biri olduğuna inanmıştır. Laufer

(1997: 22) ise dil öğreniminin ve o dili kullanmanın kalbinin kelime bilgisi olduğunu söylemiştir. Cronbach (1942: 207) kelime bilgisini kelime anlamı ve bu anlamda kullanabilme seviyesi olarak iki kategoriye ayırmıştır. Kelime bilgisini aktif ve pasif olarak ikiye ayıran Haycraft (1981: 54) ise öğrenilen kelimelerin aktif ya da pasif dağarcığa yerleştirildiğini belirtmiştir. Birey aktif dağarcıktaki kelimelerin anlamlarını, deyimlerin cümle içindeki kullanımlarını bilir, bu bilgisini konuşurken ve yazarken rahatlıkla ve yaratıcı bir şekilde kullanabilir. Pasif dağarcığındaki kelimeleri, kavramları ve tanımlamaları ise konu içinde geçtiğinde tanır ve anlar ancak kendi oluşturduğu yazılı ve sözlü ifadelerde kullanamaz.

İngilizce öğreniminde kelime öğretimi en önemli maddelerden biri olmasına rağmen, kelime öğretimi yıllar boyunca dilbilgisi öğretiminin gerisinde kalmıştır. Bu durumun sebebi olarak, kelimenin zaten derslerde çokça verildiği, tek başına kelime bilgisinin yeterli olmayacağı ve kelime öğretiminin öğrencilerin deneyimleriyle öğrenilmesi gereken bir konu olduğu düşünülmüştür (Allen, 1983; Thornbury, 2002; Schmitt, 2012; Demirel, 2012).

Dil Bilgisi-Çeviri Metodu (Grammar-Translation Method) 19. Yüzyıl başlarında kabul görmüş ve bu yöntemde edebi eserler ile İngilizce öğretimi öne çıkarıldığı için öğretilmesi gereken kelimeler kitaplardaki kelimelerle sınırlı kalmıştır. Nu metotta sadece kitaptaki kelimelerin öğrencinin ana dilindeki karşılıklarının verilmesi hedefleniyordu. Daha sonraki süreçte kullanılan Düzvarım (Direct Method) ve İşitsel-Dilsel (Audio-Lingual Method) yöntemlerde İngilizce öğretiminde kelime öğretimine gereken önem verilmemiştir. Kelime öğretimi ancak 1970'lerde iletişimsel dil öğretim (Communicative Approach) yaklaşımının dil öğretiminde yaygınlaşmasıyla önem kazanmıştır (Allen, 1983; Schmitt, 2012).

Schmitt (2012: 145) iletişimsel dil öğretim metoduyla birlikte kelimenin dil öğretiminde kilit bir rol oynadığının anlaşıldığını ve kelime öğretiminin ön plana çıktığını söylemiştir. Thornbury (2002: 1) kelime bilgisinin önemini dil bilgisi olmadan çok az şey anlatılır, kelime olmadan ise hiçbir şey diyerek yabancı dildeki önemini savunmuştur.

Kelime bilgisinin önemi giderek artmış, üzerinde önemle durulmuş ve kelime öğrenilmeden yabancı dil öğrenmenin çok mümkün olmayacağı anlaşılmıştır. Kelime öğretiminin gerekliliği üzerinde durulmuş ve birçok araştırma yapılmıştır. Allen (1983: 97) Kelime Öğretimi Teknikleri (Vocabulary Teaching Techniques) adlı kitabında kelime

öğretiminin gerekliliği ve önemini arayan öğretmenlerin yanıt aradıkları soruları şu şekilde sıralamıştır.

- Öğrencilerin daha çok hangi İngilizce kelimeleri öğrenmeye ihtiyaç duyarlar?
- Öğrencilere bu kelimelerin önemini nasıl anlatabiliriz?
- İhtiyaç duyulan pek çok kelime öğrencilerin sahip olduğu sınırlı süre içerisinde nasıl öğretilir?
- Sınıfta bazı öğrencilerin bildiği ama diğerlerinin ise öğrenmesi gerektiği kelimeler olduğunda ne yapabiliriz?
- Neden bazı kelimeleri öğrenmek diğerlerinden daha kolaydır?
- Kelime öğretiminde mevcut hangi yardımlar vardır?
- Kendi kendilerine kelime öğrenmeleri için öğrencilere nasıl daha fazla sorumluluk aldırabiliriz?
- Öğrencilerin tam olarak ne kadar kelime öğrendiklerini anlamamanın yolları nelerdir?

Demirel (2012: 109) yabancı dilde kelime öğretimi yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralamıştır:

- Gerçek malzemeler kullanılmalıdır.
- Kelimenin anlamı jest ve mimiklerle anlatılmaya çalışılmalıdır.
- Görsel araçlar (dergi, gazete, poster, afiş, resim, vs.) kullanılmalıdır.
- Kelimenin anlamı hedeflenen yabancı dilde anlatılmalıdır.
- Öğrencilerden kelimenin anlamını tahmin etmeleri istenmelidir.
- Yukarıdaki yöntemler uygulanamıyorsa kelimenin ana dilde karşılığı verilmelidir.

Demirel (2012: 109)'in de belirttiği gibi kelime bilgisini geliştirmede gerçek malzemeler kullanılmalıdır. Birçok araştırmacı yeni kelimelerin öğrencilere anlamlı bir bağlam içerisinde verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Krashen (1989) kelimelerin en iyi okunabilir girdiler ile öğrenilebileceğini iddia etmiştir. Yapılan diğer birçok araştırmada da okuma ile birlikte öğrencilerin kelime bilgilerinin daha fazla geliştiğini göstermiştir (Laufer, 2003; Grabe ve Stoller, 1997; Day, Omura ve Hiramatsu, 1991).

Nitelikli bir okuma için okuyucunun kelime bilgisinin de güçlü olması gerekmektedir. Güçlü bir kelime dağarcığına sahip olmanın yolu ise iyi ve nitelikli yapılan okumalardan geçer. Kelime bilgisini geliştirmek ve genişletmek için yapılması gereken en önemli şey çeşitli alanlarda sık sık okumadır. Okuma ve okuduğunu anlama arasındaki

ilişki gibi okuma ve kelime bilgisi arasında da sıkı bir bağ vardır. Bu iki kavram birbirini olumlu yönde etkileyen, birinde bir beceri kazanılırken diğersinin de gelişmesini sağlar. Başarılı bir okuma eylemi gerçekleştirebilmek, öğrenme etkinliğini sürdürebilmek için okuyucu çok sayıda kelime bilmelidir. Kelime bilgisine ek olarak yeni karşılaştığı kelimelerin anlamlarını da tahmin edebilmelidir. Yabancı dil öğreniminde yapılan çalışmalar okumanın kelime öğrenimine önemli katkı yaptığını göstermiştir (Nagy vd, 1987: 240). Okuma sırasında, amaç kelime öğrenimi olmasa bile yeni kelimelerin çıkarıldığı ve anlamlarıyla birlikte öğrenildiği görülmüştür (Swanborn ve de Gloppe, 2002: 69).

Kelime bilgisi, planlı ve düzenli çalışmalar ile kapsamlı bir şekilde geliştirilebilir. Dağarcığımızdaki kelimelerin büyük bir bölümü tesadüfen kazanılmış olsa da kelime bilgisinin iletişim ve akademik başarı içindeki önemi dolayısıyla rastlantılara bırakılmaması gerekmektedir. Kelime bilgisini geliştirmeye yönelik çoğu çalışma, kelime bilgisi gelişimini kendi haline bırakılmış olması durumunda yeni kazanılacak kelimelerden daha fazla kelime öğrenilmesi ile sonuçlanmıştır (Baker vd. 2005: 5).

2.4. İNGİLİZCE HİKAYE OKUMA

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde edebi ürünlerin yeri, sağladığı çeşitli yararlarından ötürü birçok araştırmancının konusu olmuştur (Collie ve Slater, 1987; Lazar, 1993; Maley, 2001). Edebi metinler dil öğrencisine otantik bağlamlar sağlar. Okullarda İngilizce öğretiminde yaşanan en önemli problemlerin başında otantik bir sınıf ortamı oluşturamamak gelmektedir. İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda o dilin konuşulduğu ve yaşandığı doğal ortamı sağlamak çok güçtür. Bu problem edebi eserlerin uygun bir şekilde dil sınıfında kullanılmasıyla üstesinden gelinebilir bir hal alabilir (Littlewood, 2000: 15). Edebi metinler, öğrenilmeye çalışılan dilin konuşulduğu toplum ile insanlar arasındaki ilişkileri, tecrübeleri içeren gerçek ortamlar sağlayıp dil öğrencisinde dilin nasıl kullanıldığına yönelik aşinalık yaratır (Collie ve Slater, 1987: 6; Ur, 1996: 150).

Edebi türler içerisinde yabancı dil öğreniminde kullanılacak en uygun tür olarak hikâye türü metinler seçilmektedir. Denning (2002: 33) hikâyeyi romandan kısa, birbirleri ile ilişkili olaylar zinciri olan düzyazı olarak tanımlar. Menrath (2003: parag.1) ise hikâyeyi tek oturuşta okunabilecek bir parça düz yazı olarak tanımlamıştır. Parlakyıldız (1999: 189) hikâyeyi belirli zaman ve yerde, az sayıda kişiler arasında geçen, gerçeğe uygun olayların kısa, duygulu ve heyecanlı biçimde gözleme dayalı olarak anlatılan yazılar

olduğunu belirtirken, Kaya (2006: 65), hikâyeyi, belirli bir zaman ve yerde geçen genellikle birkaç sayfa tutan kısa yazılar olarak tanımlamıştır.

Sözlük anlamı olarak hikâye, bir olayın sözlü ve yazılı olarak anlatılması ya da bu olayları anlatan düz yazı demektir. Edebi bir tür olarak hikâyeye ise masala göre daha gerçekçi, olmuş ya da olması muhtemel olayları anlatan, romana göre daha kısa anlatımı olan yazılardır (Arıcı, 2007: 148). Menrath (2003: parag.1) iyi bir hikâyenin genel özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- Gerçek olayları şiirsel bir atmosferle anlatır.
- Okuyucuya rengi ve tonuyla birleşik bir etki bırakır.
- Genellikle hayatın belirleyici bir anını anlatır.
- Genellikle hareket ve karakter gelişimi az olur ama hayatın içinden bir an sunar.
- Roman ile karşılaştırıldığında kurgusu daha basittir.
- Karakter sayısı sınırlı olup, bir olay veya durum üzerinde geçer.
- Genellikle ilgi çekici şaşırtıcı bir giriş ile başlayıp biter.
- Yeri, zamanı ve sosyal yapı belirli bir çevre ile sınırlıdır.
- Bir oturuşta okunabilen bir düz yazı çeşididir.

Hikâye her yaşta insanın ilgisini çeken edebi bir tür olmakla birlikte, özellikle çocuklar için vazgeçilmez bir olgudur. Bu sebeple çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmanın en kestirme yoldur. Hikâyeyi eğitimin her safhasında kullanılacak bir öge olarak görüp, eğitim programlarımızı buna göre düzenlemeliyiz (Aytaş, 2006: 15).

Hikâye kullanımıyla dil öğretiminin amacı, öğrencileri motive etmek ve onların sınıfta aktif rol almasını sağlamaktır (Prodromou, 1985: 15). Amtzis (1993: 7)'e göre hikâyeler öğrencilerin anlamalarını ve iletişim kurabilmelerini sağlar. Dil sınıflarında hikâye kullanımı öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerine katkı sağladığı için kaçınılmazdır. Öğrenciler hikâyeleri bireysel olarak tartışmalarının yanı sıra hikâyeler hakkında kompozisyon ve eleştiriler de yazabilirler. Ayrıca Amtzis aynı çalışmasında, hikâyeler üzerine yapılan tartışmalarla öğrencilerin birbirlerini dinlemeyi de öğrendiklerini belirtmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi okumanın yanında dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı için İngilizce öğretiminde hikâye kullanımı önerilmektedir.

Hikâyeler kelime bakımından da zengindir. İngilizce hikâyeler okumak, etkili bir iletişim için gerekli olan öğrencinin kelime bilgisini artırır. Bu metinler dil öğrencilerini hedef dilde çeşitli bağlamlarda, farklı kurgularla oluşturulmuş durumlara maruz bırakır ve günlük İngilizcelelerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca hikâyeler başka hiçbir tekniğin yapamayacağı gibi öğrencilerin dilbilgisi kurallarını fark etmesini sağlar (Celce-Murcia, 1991: 182).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda hikâye kullanımı kelimelerin telaffuzunu ve tonlamayı olumlu yönde etkiler. Hikâyelerle İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda akıcı okuma ve telaffuz çalışmaları yapılabilir (Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 27).

Hikâye okumak öğrencilere yeni ufuklar açar. Okuyucuya farklı insanları, kültürleri tanıtır, bu insanların çeşitli şekilde sergiledikleri davranışların sebeplerini gösterir. Hikâyeler, öğrencilere kültürel bir eğitim yolculuğu imkânı sunar. Hikâyeler kültürel bakımdan zengin olduğundan öğrencilere farklı değerleri, gelenekleri ve etik kuralları tartışma şansı verir. Öğrencilere kendi hayat tarzları ile hedef dilin yaşandığı toplumların yaşam stillerini karşılaştırma imkânı verir.

Öğrencilere uygun olarak seçilmiş hikâyeler öğrencilerimize eğlenceli bir ders ortamı sağlar. Day ve Bamford (2000: 12) birçok öğrencinin yapmaları gereken ödevler haricinde İngilizce ile alakadar olmadıklarını belirtmiştir. Genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler, İngilizce öğrenim sürecini zor olarak değerlendirirler ve ana dillerinde istekli ve başarılı olsalar bile İngilizce okumalardan zevk almazlar. İngilizce dersine karşı soğuk bakan, İngilizce metinleri okumaktan hoşlanmayan öğrenciler, günümüzde de popüler bir edebi tür olan hikâyelerle derse kazandırılabilir. Bu hikâyeler hem dersin hedef ve kazanımlarına uygun olmalı hem de ilgi çekici ve macera içerikli olmalıdırlar.

Hikâye kullanımıyla birlikte öğretmenler, öğrencileri kendi ilgileri ve zevkleri doğrultusunda okumaya teşvik edebilir. Daha önce de değinildiği gibi çoğu öğrenci sadece ödevleri ya da testleri için okuma etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu yüzden ilginç ve eğlenceli hikâyeler okumak bireysel öğrenmenin temelini oluşturabilir. Ayrıca okuması ve anlaması kolay İngilizce hikâyelerle öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olunabilir. Bireysel okuma etkinliklerinin bir diğer olumlu yönü ise sınıfta arkadaşlarının önünde okuma yapmaktan kaygı duyan öğrencilere evi, bahçesi, toplu taşıma araçları gibi

kendisini rahat hissettiği her yerde okuma ve öğrenme olanağı sağlamasıdır (Chastain, 1988: 219).

İngilizce hikâyeler okumak öğrencilerin okuma hızını geliştirir. Sıkıcı olmadıkları için öğrenciyi daha fazla okumaya yönlendirir. Anlaşılması ve açıklaması kolay olduğu için öğrencilerin okuma etkinliklerine karşı olumsuz ön yargılarını giderir. Dersleri daha eğlenceli hale getirmekle birlikte öğrencilerin hayal güçlerini geliştirir. Okuduğunu anlama becerisi, öğrenci başarısını artıran temel özelliklerden birisi olduğu için öğrencinin akademik başarısına direkt katkı sağlar. Kısaca, öğrencilere ders kitaplarında sıklıkla rastlayamadıkları İngilizce dilinin otantik bir şekilde kullanımına hikâyelerle erişilebilir.

İngilizce öğretiminde hikâye kullanımı diğer edebi türlere göre daha fazla öne çıkmıştır. Kaya (2004: 22) hikâye okumanın diğer türlere göre daha fazla tercih edilmesini şu sebeplere bağlamıştır:

- Hikâyeler romanlardan daha kısadır. Bu yüzden öğrenci az zamanda daha farklı konularda okuma yapabilir.
- Sınıfta sınırlı zaman içerisinde yapılabilecek aktiviteler için uygundur.
- Öğrenciler hikâye türünü şiire göre daha eğlenceli ve daha anlaşılması kolay bulmaktadır.
- Hikâyeler diğer türlere göre daha kısa olduğu için öğretmen daha kısa sürede öğrencilere sunup, onların aktif katılımını sağlayabilir.
- Hikâyeler, geçmişten günümüze her yerde insan ihtiyaçlarını, duygularını ve problemlerini yansıtır ve tüm insanlara hitap eder. Bu sebeple herkes kendinden bir parça bulabilir.
- Hikâye, okuyucuda sürekli “şimdi ne olacak?” sorusunu sordurarak merakı, heyecanı ve ilgiyi oluşmasını sağlar. Bu ilgi ve heyecan ise okuyucuyu okumaya devam etmeye zorlar. Uzun, dili ağır edebi eserlerden çabucak sıkılan ortaokul öğrencileri için kısa ve merak uyandıran hikâyeler daha ilgi çekicidir.
- Hikâyeler, tek oturumda okunabileceği için konu bütünlüğü bölünmeden, derslerde daha pratik ve etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Hikâyeler, İngilizce öğretmenleri tarafından kolaylıkla bulunabilir materyaller olup her yaşta, her seviyeden öğrenci için uygun olarak seçilebilir.
- Hikâyeler, etik ve ahlaki temeller üzerinden oluşmasıyla, dili düzgün ve kuralına uygun şekilde yazılmasıyla öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Collie ve Slater (1987: 6) İngilizce öğretiminde hikâye kullanımını dört temel nedene bağlamıştır: otantik materyal, kültürel gelişim, dil gelişimi ve öğrenci motivasyonu. Krasner (1999: 85) ‘ a göre dil öğretimi sadece dilbilgisi ve kelime öğretimi değildir. Bir dilde yeterince ilerleyebilmek için o dilin kültürüne de bilmek gerekir. Hikâyeler yardımıyla hedef dilin kültürünü dersle bütünleştirerek, öğrencilerin kendi kültürleri ve öğrenilmesi hedeflenen dilin kültürünü karşılaştırması sağlanıp, hem kendi kültürüne hem de başka kültürlerle olan ilgisi artırılabilir (Tavares ve Cavalcanti, 1996: 19).

Dil öğrenimi için yapay bir ortam olan dersliklerin, otantik materyallerle desteklenmesi, dil öğreniminde etkilidir, hikâyeler de sınıflarda kullanılacak otantik araç gereçlerin başında gelmektedir (Collie ve Slater, 1987: 5). Ayrıca hikâyeler gerçek hayatla ilişkili temalar etrafında döndüğü, okurken bir ödev değil de kendi hayatının bir parçasıyla ilgilendiği hissi oluşturduğu için öğrencilere dil öğretiminde olumlu katkılar sağlar (Gebhard, 1996: 81).

İngilizce öğretiminde hikâye kullanımı, dil öğrenimindeki temel dört becerinin de gelişmesine katkı sağlar. Uygun bir şekilde seçildiğinde, hikâye okumanın orta seviye İngilizce öğrencilerinin dil yeterliliklerini büyük düzeyde geliştirilebilir. Yapılan hikâye okumaları öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiği ve kazandıkları kelime bilgisi ve dil yapılarıyla birlikte öğrencilerin İngilizce yazma, okuma becerileri, kelime bilgileri, eleştirel düşünme yetenekleri gibi beceri alanlarında olumlu yönde gelişme yaşandığı yapılan çeşitli çalışmalarda görülmüştür (Murdoch, 2002: 9).

Hikâye okumanın anlamaya ve dili kullanmaya katkısının yanında öğrenciye diğer birçok yararı da olmaktadır. Galda ve Cullinan (1990: 530) kitap okuma ile genel okul başarısı arasında olumlu yönde bir katkı olduğunu, öğrencilerin anlayışlı birer vatandaş olması yolunda da olumlu katkılar verdiğini söylemiştir.

Öğrencilerin hayal gücünü uyarmada hikâye okumanın önemli bir yeri vardır. Hayal gücünün gelişmesi öğrencilerin yeni ve yaratıcı fikirler üretmelerini sağlar. Ayrıca öğrencinin özgüvenine ve motivasyonuna olumlu yönde katkılar sağlar (George ve Schaer, 1986: 22).

Hikâye okumak öğrencilerin dil becerilerini, edebiyat sevgisini, eleştirel düşünme becerisini, kendini ve toplumu anlama kabiliyetlerini geliştirir. Hikâyelerden öğrendiği

kelimeler ve dil yapılarıyla öğrenciyi öğrendiği dili kullanmaya, kendini ifade etmeye sevk eder (Grewer vd. 1985: 38).

İngilizce hikâyer okumak, öğrenciyi motive etmesi ve eğlendirmesinin yanı sıra öğrencinin farklı hayatları ve kültürleri tanınmasını da sağlayıp, o hayatlara ilişkin duygusal ve zihinsel çıkarımlar yapmasını sağlar. Hikâyeler öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ölçmede ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme de önemli katkı sağlamaktadır. (Cohen, 2003: 47).

Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde hikâye kullanımının başlıca nedenleri olarak Murali Krishna ve Sandhya (2015: 60) çalışmasında şunları belirtmiştir:

- Hikâyeler basit ve pratiktir.
- Hikâyelerin uzunlukları sürenin kısıtlı olduğu durumlarda sınıf içi ve dışı uygulamalara elverişlidir.
- Konu ve kurgu öğrencinin tek başına yapacağı bireysel okumalar için karışık değildir.
- Öğrencilerin ilgi ve alakalarına göre birçok hikâye çeşidi bulunmaktadır.
- Hikâyeler öğrencileri motive edip onların hayal güçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- Kültürel öğeleri öğrenmede etik, ahlaki, gizemli ve komik hikâyeler önemli bir rol oynamaktadır.
- Hikâyeler, başlangıç düzeyinden en üst düzeye kadar her yaşa uygun olacak şekilde bulunabilmektedir.

Ghasemi ve Hajizadeh (2011: 70) hikâyelerin kısa, modern olması ve öğrencilerin dil bilgilerini geliştirmesi bakımından edebiyat türleri içerisinde İngilizce öğretimi için en uygun olanlarından olduğunu belirtmişlerdir. Sarıçoban ve Küçüköğlü (2011: 160) ise kurgunun daha basit, karakterlerin daha az olduğu hikâye türünün, okunurluğu bakımından daha kolay olması hikâyeleri dil öğretiminde öne çıkardığını söylemiştir. Kaya (2004: 22) ise ders saatlerinin sınırlı olmasından dolayı hikâyelerin kullanımının daha yararlı olacağını savunmuştur.

Edebi türler dil öğretimi açısından karşılaştırıldığında hikâyeler daha kullanışlıdır. Şiirler birçok kelime oyunu ve sembolizm içerir. Romanlar ise kalabalık sınıflarda, ders süresinin kısıtlı olduğu sürelerde kullanılması zordur (Eren, 2004: 43). Ek olarak Akyel ve

Yalçın (1990: 176) öğretmenlerin farklı konularda farklı hikâyeler seçerek, her öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebileceklerini söylemiştir.

Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler sadece dil üzerine öğrenmeler gerçekleştirmezler, ayrıca öğrenilmeye çalışılan hedef dilin konuşulduğu ülkelerin ve toplumların hayat tarzları ve kültür yapıları hakkında da fikir sahibi olurlar (Martinez, 2007: 53). Erkaya (2005: 8) hikâye okumanın öğrencilere kültür aktarımını sağladığını ve öğrencilerin kültür ile birlikte geçmiş ve şimdi hakkında gelenek ve görenekleri öğrendiklerini belirtmiştir. Kaya (2004: 18) ise hikâye okumanın öğrencilerin yaratıcılığını tetiklemesinin yanı sıra öğrenciye yabancı olan kültüre de ışık tuttuğunu belirtmiştir. Loukia (2006: 27) ise iyi seçilmiş bir hikâyenin, o dilin konuşulduğu toplumdaki insan hayatını okuyucuya sunacağını belirtmiştir.

Hikâyelerin genelinde ana fikir ya da verilmek istenen mesaj direkt olarak verilmediği için okuyucunun satır aralarını da okuyabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple hikâye okumak öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesinde de önemli bir etken olmaktadır (Ghasemi ve Hajizadeh, 2011: 70). Derse karşı olan motivasyonu artırmakla birlikte İngilizce öğrenimi için gerekli olan düşünme becerilerinin gelişiminde de Hikâye okumak gereken katkıyı sağlamaktadır (Erkaya, 2005: 6; Amer, 2003: 65).

Hikâyelerle İngilizce öğretimi sürecini desteklemenin bir diğer avantajı ise bu edebi türün öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesidir. Muthusamy vd. (2010: 71) hikâyelerin öğrencilerin vizyonunu geliştireceğini, yeni fikirler yaratma isteğini artıracığını ve öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmayarak dil öğrenimlerine devam etmelerini sağlayacağını söylemiştir. Loukia (2006: 27) ise hikâyenin sonunu tamamlama gibi etkinliklerle öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaya fırsat verilebileceğini belirtmiştir.

İngilizce derslerinde ve ders dışında hikâye kullanılarak öğrencilere yeni kelime yapılarının kazandırılıp, okuma ve düşünme becerilerinin geliştirilebilir. Ayrıca klasik İngilizce derslerine göre, sınıfta hikâye kullanımı dersi daha eğlenceli getirip, derse yenilik ve farklılık katar (Kırkgöz, 2012: 111).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda otantik bir materyal olarak hikâye kullanımının önemi daha önceki bölümlerde bahsedilmiştir. Derslerde kullanılacak hikâyelerin seçimi ise bir o kadar önemlidir. McRae (1991: 44) hikâye seçiminin zor ama

önemli bir aşama olduğunu, her öğretmenin hikâye seçiminde farklı kriterleri olduğunu, farklı noktalara önem verdiğini belirtmiştir.

Hikâye seçiminde, Lazar (1993: 45) okunacak İngilizce hikâyenin öğrencilerin hayatlarıyla, tecrübeleriyle uyumlu olması gerektiğini, bu tür metinlerin sadece dikkatlice seçildiği zaman öğrencilere istenilen seviyede fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Sarıçoban ve Küçükoğlu (2011: 161) ise öğretmenlerin hikâyeleri seçerken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate alması gerektiğini, seçilen hikâyelerin onların fikirlerine, duygularına ve deneyimlerine hitap etmesi gerektiğini açıklamıştır.

Hill (1986: 26) okuma metinlerinin amaca, işe ve öğrencinin yaşına uygun seçilmesi gerektiğini, eğer öğrencinin okuma hızı yüksek değilse, kontrollü uzunlukta hikâyeler seçmek gerektiğini savunmuştur. Khatib vd. (2011: 203) edebi eserlerin anlaşılmasının zor olduğunu belirterek, okunacak metni seçerken öğrencinin cinsiyetine, yaşına ve geçmiş bilgilerine uygun olmasını söylemiştir. Kırkgöz (2012: 114) ise öğrencinin başarı duygusunu tadabilmesi için başarabileceği, seviyesine uygun metinlerin seçilmesine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Tseng (2010: 54)'de hikâye metninin seçimi öğrencinin duyguları, fikirleri ve kişisel tecrübelerine göre yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci seviyesine göre İngilizce hikâyeler seçerken, hikâyede kullanılan dil bilgisi yapılarının zorluk seviyesine, kullanılan kelimelerin dil seviyesine uygunluğuna ve hikâye içeriğinin öğrencilerin geçmiş bilgileriyle uyuşmasına dikkat edilmelidir (Van, 2009: 3). Bu konuyla ilgili olarak Littlewood (1986: 179) çok fazla bilinmeyen ve artık kullanılmayan kelime içeren metinlerin kullanılmaması gerektiğini savunmuştur. Benzer bir şekilde Türker (1991: 304)'de metinlerin bazen dilbilgisi yapıları ya da kullanılan kelimeler yüzünden anlaşılması güç hale geldiğini, metinlerin rastgele seçilmemesi, seçilen metinlerin daha önce öğrenilen kelime ve dilbilgisine uygun olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Martinez (2007: 54) ise metin seçiminden önce metnin uygunluğu, zorluk derecesi, metnin uzunluğu ve müfredat ile olan uyumunun dikkate alınması gerektiğini söylemiştir. Eren (2004: 43) ise derste kullanılacak metnin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğini, çok fazla bilinmeyen ya da artık kullanılmayan kelimeler içeren metinlerden uzak durulması gerektiğini söylemiştir. Yukarıda verilen düşünceleri destekler nitelikte olarak Floris (2004: 5) ve McKay (1982: 532) metni seçmeden önce metnin okunabilirliği, anlaşılabilirliği ve dilbilgisel olarak güçlük seviyesinin dikkate alınması

gerektiğini söylemişlerdir. Eğer seçilen metnin seviyesi öğrenci seviyesinden yüksek olur veya metnin içeriği öğrenci ilgisini çekmeyen konular üzerine olursa öğrencileri okumaya karşı motive etmek oldukça güç bir durum alır.

Berardo (2006: 63) dil öğretiminde kullanılan hikâyeyi seçerken çeşitliliğin ve sunumun diğer önemli kriterlerden olduğunu belirtmiştir. Farklı ve çeşitli konular içeren hikâyelerle desteklenen İngilizce sınıflarının daha ilgi çekici böylelikle öğrencileri daha motive eder bir hal aldığını söylemiştir. Sunumun önemini vurgularken ise hikâyelerin resim içermesi gerektiğini, bazı görsellerle desteklenmesi gerektiğini öne çıkarmıştır. Ayrıca çok yüzeysel görünse de hikâyenin görüntüsü, kapak sayfası gibi etmenler okuyucunun dikkatini çeken birincil unsurlar olduğunu unutmamak gerekir.

Bu konuda Tasneen (2010: 184), öğretmenlerle yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının hikâye kullanmayı tercih ettiğini, hikâye tercihi yaparken ise öğrencilerinin kültürüne ve dilbilgisi seviyesine uygun, şaşırtıcı ve eğlenceli hikâyeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

2.5. İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI TUTUM

Yabancı dil öğrenimi, belirli dilbilgisi kuralları ve kelimeler eşliğinde öğrenilen matematik ya da tarih gibi bir okul dersi olarak düşünülmektedir. Ancak dil; tutum, motivasyon, algı ve inanç gibi dil öğrenimini etkileyen ve üzerinde düşünülmesi gereken belirli sosyal ve kültürel yapılara sahiptir (Dörnyei, 2003: 4). Dil öğrenmeye çalışan öğrencilerimiz sadece iletişim kuran, problem çözen öğrenen değil, aynı zamanda hatıraları, kimlikleri, hayalleri, kalbi ve beyni olan insanlardır. Etkili ve nitelikli bir eğitim için bu insani özellikler, incelenmeye değer etkenlerdir (Kramsch, 2006: 250).

Tutum, dil öğrenim sürecinde önemli bir yer tutar. Öğrencinin yabancı dil dersine ve öğretmene karşı tutumu, onların öğrenmeye ve sınıf içi katılımlarına karşı olan isteklerini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencinin tutumu, dili öğrenme sebeplerini, stratejilerini ve öğrenmeye karşı isteğini etkiler (Richards, 1998: 305). Tutum, kişinin öğrenme algısını, tercih ettiği öğrenme tarzını ve kullandığı öğrenme stratejisini belirlediği için diğer etkenlere göre daha önemli bir etken olarak düşünülmektedir (Chan, 2009: 17). Tutum ve diğer etkili kavramları karıştırmamak için tutum kavramını açıkça tanımlamak gerekir. En temel şekilde tutum kişinin davranışını etkileyen bir duygu ya da düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır. Literatür incelemesi yapıldığında tutum;

öğrenilmiş davranışlar, değer verilen inançlar, ölçmeler, kişinin kabul edilebilir inandığı şeyler ve yaklaşma ve kaçınmaya yönelik tepkiler olarak tanımlanmıştır (Wenden, 1991: 13).

Tutum hakkında çalışmalar yapan her araştırmacı, tutumun kendi çalışmasıyla alakalı yönlerini öne çıkarmıştır. Gardner (1985: 40) tutumu işlevsel bir bakış açısıyla, bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi olarak tanımlamıştır. Oskamp (1977: 392) ise tutumu belirli bir nesneye verilen olumlu veya olumsuz cevap olarak tanımlamış ve tutumun değerlendirici yönünü önemsemiştir.

Tutum, bireye atfedilen ve o bireyin herhangi bir nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1971: 82). Benzer bir şekilde Allport (1935; akt: Tavşancıl, 2005: 70) ise tutumu bireyin nesnelere ve durumlara verdiği tepkileri düzenleyen, deneyimlerle örgütlenmiş duygusal ve zihinsel eğilimler olarak tanımlamıştır. Tutumlar oldukça organize olmuş, insanları, grupları, fikirleri ve ülkenin diğer yönlerini konu edinen, duygu, inanç ve davranış eğilimleridir

Aiken (1991: 68)'e göre tutum, öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkilerin çeşitli nesne, durum ya da kuruma yönelik eğilimdir. Benzer bir şekilde Ülgen (1994: 79) de tutumu öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa sebep olan bir olgu olarak tanımlamıştır. Kara (2009: 101) ise olumlu tutumun kişiyi çalışma alanına yönelik olumlu davranışlar sergilemeye ve öğrenmeye karşı daha istekli olmaya yönelttiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Karahan (2007: 75) öğrenmeye karşı olumlu tutumları olan öğrencilerin, öğrenim sürecinde daha olumlu davranışlar gösterdiğini ve daha başarılı olduğunu söylemiştir.

Tutum kavramına yönelik yapılan tanımlar ışığında, tutumun üç temel bileşeni hakkında genel bir kanı oluşmuştur. Bu bileşenler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler olarak adlandırılmıştır (Darabad, 2013; Kara, 2009; Karahan, 2007, Wenden 1991).

Bir tutumun bilişsel bileşeni, kişinin tutum gösterilen nesneye ya da olaya yönelik inanç, algı ve düşüncelerinden meydana gelir. Bir öğrencinin iş bulabilmesi için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmesi bilişsel bir tutum örneğidir. Tutumların varlığı bilinen ve kabul edilen bir konuya karşı olduğu söylenebilir. Aksi takdirde, varlığı

bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa, onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir.

Tutumun duyuşsal bileşeni ise bir nesne ile ilişkili gözlenebilen kalp çarpması, terleme, heyecanlanma gibi duygusal tepkileri kapsar (Kağıtçıbaşı, 1999: 102). Araba kullanmaktan korkan bir kişi, araba kullanmaya ilgi duymaz ve bu nedenle araba kullanmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmektedir. İnceoğlu (1993: 15) ise duygusal öğenin aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Ona göre, tutum konusunun bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşıır. Tutumun bu öğesi, bilişsel öğeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal öğesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür.

Tutumun davranışsal bileşeni, bir nesneye yönelik davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o nesneye yönelik gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışları kapsar (Kağıtçıbaşı, 1999: 102). Davranışsal bileşen bir nesneye karşı dağılım eğilimidir. İngilizceyi seven bir öğrencinin, İngilizce Hikâyeler okuması, İngilizce müzikler dinlemesi, İngilizce filmler izlemesi tutumun davranışsal bileşenine örnek olarak gösterilebilir.

Günümüzde dil öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda tutum kavramı gittikçe önem kazanmakta ve araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Peki, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde tutumun yeri nedir?

Longman Çevrimiçi İngilizce Sözlüğü dile ait tutumu farklı dilleri veya dil çeşitlerini konuşanların birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik sahip oldukları yaklaşım olarak açıklamıştır. Öğrenilmeye çalışılan yabancı dile karşı olumlu ya da olumsuz duygular; dilin zorluğu ya da basitliği, o dilin önemlilik derecesi, seçkinliği, sosyal statüsü gibi ifadelerle belirtilebilir. Dile ait tutumlar, insanların o dili konuşanlara karşı ne hissettiğini de gösterebilmektedir.

İnal vd. (2005: 41) tutumu duygularımız olarak ifade etmiş, öğrenci tutumunu öğrenmenin bütünleyici bir öğesi olduğunu, öğrenmeye yönelik davranışlarımızı şekillendirdiğini ve bu sebeple yabancı dil öğrenme pedagojisinin bir parçası olması

gerektiğini vurgulamaktadır. Kaballa ve Crowley (1985; akt: Weinburgh, 2000: 3) ise İngilizceyi seven öğrencinin yabancı dilde kitap okuması örneğinde olduğu gibi öğrenmeye karşı olan tutumun davranışı etkilediğini belirtmiştir.

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.6.1. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada yer alan İngilizce okuduğunu anlama, İngilizce kelime bilgisi, İngilizce Hikâye okuma ve İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalara değinilmiştir.

2.6.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Fındık (2013) şema kuramını kullanarak İngilizce okuduğunu anlamaya dayalı bir edebi metnin ana dile uyarlanmasının sonucunu araştırmıştır. İlk olarak 35'er kişilik gruplar oluşturulmuştur. Toplam 70 öğrencinin oluşturduğu bu araştırmada katılımcıların her biri lisans seviyesindedir. Çalışmada İngilizce bir hikâye seçilmiş ve araştırmacı tarafından hem orijinal hali hem de uyarlanmış hali için çoktan seçmeli 10 adet çıkarımsal 10 adet edebi soru hazırlanmıştır. Kontrol grubuna orijinal İngilizce hikâye okutulmuş, deney grubuna ise uyarlanmış hali okutulmuştur. Hikâyeler sonrası uygulanan başarı testlerinde edebi kısma ait sonuçlarda deney ve kontrol gruplarında önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak başarı testinin çıkarımsal yönleri ölçen kısımları incelendiğinde metnin anadile uyarlanması İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olduğunu doğrulamıştır.

Gürkan (2012) kültürel aşinalığın ve okuma aktivitelerinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında 60 üniversite öğrencisi yer almıştır. 2x2 deneysel çalışma düzenini sağlamak ve eşit seviyede gruplar oluşturmak için öğrencilerin İngilizce ile alakalı ders notları kullanılmış, bu derslerden geçemeyen öğrenciler çalışma için yeterli İngilizce bilgileri olmadığı araştırma dışı bırakılmıştır. Ders ortalamalarına göre birbirlerine denk 15'er kişilik 4 grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan çalışma grubu 1 orijinal metni hiçbir okuma etkinliği yapılmadan okumuş, çalışma grubu 2 orijinal metni öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen ön, sırasında ve sonrasında okuma etkinliklerini yaparak okumuştur. Çalışma grubu 3 uyarlanmış metni

hiçbir okuma etkinliği yapmadan okumuş, son olarak Çalışma grubu 4 ise uyarlanmış metni okuma etkinlikleriyle birlikte okumuştur. Deneysel çalışma sonucunda uygulanan başarı testleri iki bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde sadece okuduğunu anlama üzerinde durulmuş, dilbilgisi yanlışları değerlendirmeye alınmamıştır. İstatistiki değerlendirmeler sonucu uyarlanmış metin ile çalışma yapan grup, orijinal metin ile çalışma yapan gruba göre daha yüksek sonuçlar almıştır. Aynı şekilde okuma etkinlikleri ile birlikte okuma yapan grup, okuma etkinliği yapmayan gruba göre daha yüksek başarı puanı elde etmiştir.

Gürkan (2012) sonuç olarak şu çıkarımlarda bulunmuştur:

- Metne karşı kültürel aşinalık okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
- Metinlerde yapılan uyarlamalar okuyucuya kültürel aşinalık sağladığı için okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır.
- Okuma etkinlikleri okuduğunu anlamayı etkilemektedir.
- Okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama üzerine olumlu katkısı vardır, ancak bu katkı kültürel aşinalık olmadığı zaman sınırlı kalmıştır.

Başol (2011) çalışmasında, grafik yani resimli romanların yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasının etkisini araştırmıştır. Çalışma ön test - son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olup, Konya Selçuk Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları hazırlık sınıflarında İleri Okuma ve Yazma dersi alan öğrencilerden oluşmuştur. Genel okuduğunu anlama testi yapıldıktan sonra başarı açısından anlamlı bir farklılık göstermeyen iki sınıf çalışmaya alınmıştır. Kontrol grubu 32 öğrenci, deney grubu ise 35 öğrenciden oluşmuştur. Bu çalışmada kontrol grubuna belirlenen edebi eser verilmiş ve çalışma içerisinde belirtilen okuma ve anlama stratejileri bu metin üzerinde uygulanmıştır. Deney grubuna aynı romanın adapte edilmiş ve dili sadeleştirilmemiş olan grafik adaptasyonu verilmiş ve aynı okuma ve anlama stratejileri metin üzerinde uygulanmıştır. Sekiz haftalık çalışma sonunda genel okuduğunu anlama testi tekrar verilmiş, ayrıca okunan romanla ilgili ikinci bir test verilmiştir. Test sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda, tüm testlerde her iki grubun da gelişme gösterdiği ve roman ile ilgili yapılan testte görsel hafızanın çalıştırılmasını gerektiren sorularda deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu ancak, toplam sonuçlarda her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışma

sonuçları grafik romanların, okuma ve anlama becerilerini geliştirmede standart romanlar kadar etkili kullanılabileceği görüşünü desteklemektedir, ancak bu tür romanların standart romanlardan daha etkili olabileceğine dair bir sonuca rastlanılmamıştır.

Uysal (2011) çalışmasında öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anama becerisi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 52 öğrenci katılmıştır. Çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Her bir grup 26 öğrenciden oluşmuştur. Okuma stratejisi eğitimi okuma becerisini geliştirmeye yardımcı olan iki bilişsel dil öğrenme stratejisi olan not alma ve özetleme stratejilerinin öğretimi ve kullanımından oluşmuştur. Ders planları öğrenme stillerine dayandırılmıştır ve dersler bu doğrultuda tasarlanmıştır. Bu yüzden çalışmanın başında deney grubundaki katılımcılardan öğrenme stilleri envanterini tamamlamaları istenmiştir. Envanterin sonuçları deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini ortaya çıkarmıştır. Anket sonuçlarına göre, deney grubunda 17 tane özümseyen, 4 tane yerleştiren, 2 tane ayırıştırıcı ve sadece 1 tane değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenci olduğu görülmüştür. Okuma stratejileri eğitimi verilmeden önce, deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan farklı okuma metinlerinden ve not alma stratejisiyle ilgili sorulardan oluşan bir testi cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca test, not alma araçları olarak kullanılan grafik düzenleyicilerin kullanımını ölçen soruları içermiştir. Testin sonuçları çalışmanın başında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Daha sonra, deney grubundaki öğrencilere not alma stratejisi eğitimi verilmiştir. Bu esnada kontrol grubundaki öğrenciler okuma becerisini öğrenme stillerine dayalı strateji eğitimi olmaksızın geleneksel yöntemle öğrenmiştir. Eğitim sürecini takiben aynı test hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Son testin sonuçları deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Özetleme stratejisi eğitiminden önce, deney ve kontrol grubundaki katılımcılara özetlenmesi beklenen bir okuma parçasından oluşan bir test verilmiştir. Testin sonuçları iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Daha sonra, deney grubundaki katılımcılara öğrenme stillerine dayalı özetleme stratejisi eğitimi verilirken kontrol grubundaki katılımcılar okuma becerisini geleneksel yöntemle öğrenmişlerdir. Ardından, deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıkları görmek için aynı test uygulanmıştır ve test sonuçlarının istatistiksel analizi iki grup arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak analiz sonuçları öğrenme stillerine dayalı okuma

stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırması ve okuma becerisini geliştirmesi açısından etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kartal (2012) çalışmasında sesli kitapların genel okuduğunu anlama başarısına, genel dinlediğini anlama becerisine ve rastgele seçilmiş kitapları anlama ve dinlemeye olan olası etkilerini incelemiştir. Çalışma ön-test son-testli, deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen deneysel araştırma modeline dayanmıştır. Çalışma Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde, 2011-2012 akademik yılı güz yarıyılı boyunca 66 adet ileri seviye birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları 32 adet deney grubu ve 34 adet kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Genel Okuduğunu Anlama Başarısı ve Genel Dinlediğini Anlama Becerisi ön-test sonuçlarından yola çıkarak gruplar eşit kabul edilmiştir. Hem deney hem de kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uygulama 13 hafta sürmüştür. Çalışma boyunca deney grubunda sesli kitaplar dinletilmiş, kontrol grubuna ise standart kitaplar okutulmuştur. Her iki gruba da belirlenen etkinlikler uygulanmıştır. Süreç sonunda okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi son testleri uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- İleri seviye okuma sınıflarında sesli kitap kullanımı öğrencilerin genel okuduğunu anlama başarısını sınırlı düzeyde geliştirmiştir.
- İleri seviye okuma sınıflarında sesli kitap kullanımı öğrencilerin genel dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir.
- Kitapları ses ile birlikte kullanmak öğrencilerin rastgele seçilmiş kitaplarla ilgili okuduğunu anlama test sonuçlarını artırmamıştır.
- Kitapları ses ile birlikte kullanmak öğrencilerin rastgele seçilmiş kitaplarla ilgili dinlediğini anlama test sonuçlarını sınırlı düzeyde artırmıştır.

Nazlı (2012) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce okuduğunu anlamada sessiz okuma ve okurken dinleme tekniklerinin karşılaştırılması üzerine araştırmalar yapmıştır. Çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, katılımcılar 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Genel başarı açısından birbirlerine denk olan üç sınıftan ikisi deney, biri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada 15'erden toplam 45 öğrenci yer almıştır. Ön-test uygulandıktan sonra üç hafta boyunca birinci deney grubu sessiz okuma, ikinci deney grubu ise dinlerken

okuma tekniği ile okuma çalışmaları yapmışlardır. Bu süreç boyunca kontrol grubu geleneksel okuma eğitimine devam etmiştir. Çalışmanın ilk bölümü gruplara son-test 1 uygulanmasıyla tamamlanmıştır. İkinci üç haftalık süreçte birinci deney grubu dinlerken okuma tekniği, ikinci deney grubu ise sessiz okuma tekniğini uygulamışlardır. Son-test 2 uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Grupların sonuçları gruplar arası tek yönlü varyans analizleri, çoklu karşılaştırma Scheff izleme testleri, bağımlı ve bağımsız örneklemeler için t-testleri ile karşılaştırılmıştır. İstatistiki analiz sonuçları, sessiz okuma ve okurken dinleme uygulamalarının üç hafta gibi kısa bir süre içinde benzer sonuçlara yol açtığını; bununla beraber okurken dinleme yapan grubun altı hafta sonunda sadece sessiz okuma yapan grup ve kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek sonuçlar elde ettiğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan grup içi analizler ise, deney gruplarından birinde bulunan öğrencilerin hem sessiz okuma hem de okurken dinleme uygulamalarından sonra testlerde yüksek notlar aldığını, fakat diğer deney grubu ğrencilerinin sadece okurken dinleme uygulamasından sonra notlarının yükseldiğini göstermiştir. Ayrıca, sessiz okuma ve okurken dinleme grubu öğrencileri her iki testte de okuma/dinleme uygulamalarına katılmamış olan kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırma sonuçları okuma miktarının öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirmede önemli rol oynadığına, parçaların sesli kayıtlarını dinlemenin okumayı desteklemede yardımcı olduğuna, sessiz okuma ve okurken dinleme uygulamalarının ğrencilerin İngilizce okuma hakkındaki düşünceleri üzerinde olumlu etkileri olduğuna ve farkındalıklarını artırdığına dair kanıtlar sağlamıştır. Sonuç olarak, İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirebilmeleri için, derslerde sessiz okuma ve dinlemenin birleştirildiği bir yöntemin kullanılması önerilmiştir.

Kıroğlu ve Demir (2012) alışmalarında anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Çalışma niversite hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada n-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 18 kontrol, 18 deney grubunda olmak üzere toplam 36 ğrenci ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Deneysel süreç her iki gruba da okuduğunu anlama testinin ön-test olarak uygulanmasıyla başlanmıştır. Deney grubuna iki aylık süre boyunca İngilizce okuma derslerinde anlamlı gruplandırma yapılmış metinler okutulmuştur. Kontrol grubundaki öğrenciler ise iki ay boyunca okuma derslerinde anlamlı gruplandırılma yapılmamış, metinlerin orijinal hallerini okumuşlardır. Deneysel süreç sonunda n-test olarak uygulanan okuduğunu

anlama testi her iki gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Aynı okuduğunu anlama testi, anlamlı gruplandırma yapılmış metinlerin kalıcılık üzerindeki etkisini ölçmek için iki ay sonra her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak çalışmada, Türk öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlamalarında anlamlı gruplandırma stratejisinin etkili olduğunu, ayrıca bu stratejilerin kalıcılığı sağlamada etkili olduğu görülmüştür.

Öztürk (2012) çalışmasında grafik örgütleyicilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, İngilizce hazırlık eğitimini sürdüren, orta düzey İngilizce bilgisine sahip 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemden önce her iki gruba da Okuduğunu Anlama Başarı Testi verilmiştir. Deney grubunda seçilen okuma metinleri grafik örgütleyiciler yoluyla işlenmiş, sonrasında metinle ilgili sorular yanıtlanmıştır. Kontrol grubunda ise okuma yapılmış ve soru yanıtlama ile dersler tamamlanmıştır. 12 hafta süren deneysel işlemlerin ardından gruplara okuduğunu anlama başarı testi yeniden verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlerinde deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek bir sonuç aldığı ve her iki grup arasındaki farkın deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, grafik örgütleyicilerin kullanımının öğretilmesinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde okuduğunu anlama üzerinde etkilerinin olumlu olduğu görülmüştür.

2.6.1.2. İngilizce Kelime Bilgisi İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Nalkesen (2011) kelime strateji eğitiminin, İngilizceleri orta seviye olarak tespit edilmiş üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini incelemeyi ve kelime strateji eğitiminin kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada çoklu metot yaklaşımından yararlanılmıştır. Veriler sesli düşünme protokolleri, odak grup görüşmeleri gibi nitel metotlar ve öğrenci özerkliği anketleri, kelime testleri gibi nicel metotlar ile toplanmıştır. Araştırmaya 19 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna katılan öğrenciler 3 hafta boyunca kelime strateji eğitimi alırken; kontrol grubundaki öğrenciler ise bu süreç boyunca derslerine strateji eğitimi almadan, müfredata uygun şekilde devam etmişlerdir. Uygulanan ön ve son öğrenci özerkliği anketlerinin, öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak çalışmaları, öğrencilerin kendi çalışmalarında kontrol sahibi olmaları kelime öğreniminin önemi konusundaki farkındalıklarının artışı açısından öğrenci özerkliği üzerine etkileri olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak yeterli derecede anlamlı bulunmamıştır.

Uygulanan kelime testleri sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenimi başarısı açısından, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermiştir. Diğer bir yandan, kelime stratejisi eğitimi almamış olan kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son kelime testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç da deney grubunda verilen kelime stratejisi eğitiminin kelime öğrenimi başarısı üzerinde etkileri olduğunu göstermiştir.

Bora (2012) yaptığı çalışmada tahmin ya da yazılı metnin içinden anlamını çıkarma gibi bağlamsal kelime öğrenme stratejilerini kullanmanın aktif kelime dağarcığını geliştirmeye etkisi olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, kelimenin anlamını tahmin ederek bulma tekniğinin bu kelimeyi, bir okuma parçasında görüldüğünde anlamının hatırlanmasının yanı sıra, yazarken de aktif olarak kullanılıp kullanılmadığını ölçmeye odaklanmıştır. Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek üzere bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında okuyan, 20'si kontrol, 20'si deney grubu olmak üzere orta seviyeden 40 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın analizinde, betimleyici istatistiksel değerler yorumlanmış ve deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bir t-test uygulanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin ders kitabından 4 adet okuma parçası seçilmiş ve deney grubundaki öğrencilere öncelikle kelime tahmin etme konusunda eğitim verilmiş, sonrasında okuma parçalarındaki yeni kelimeleri, belirli ipuçlarına dayanarak anlamlarını tahmin ederek öğrenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise kelimeleri ezber tekniği gibi geleneksel yöntemlerle öğrenmişlerdir. Her bir okuma parçasının işlenmesinden sonra, her iki gruba da 'okuma sonrası' aktivitesi olarak, okuma parçasının konusunda kendilerinin kısa bir paragraf yazması istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kısa metinler, yeni öğrendikleri kelimeleri kullanıp kullanmadıklarını anlamak için analiz edilmiştir. Verilerin analizine göre, yeni kelimeleri bağlamsal kelime öğrenme stratejileri ile öğrenen öğrencilerin, onları yazarken daha aktif olarak kullanabildikleri ve hatırlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, ezber ya da ana dilde karşılıklarını yazarak listelemeleri gibi geleneksel yöntemlere başvururlarsa, bu kelimeleri kullanmada daha başarısız oldukları ortaya çıkmıştır.

Ünal (2006) yaptığı çalışmada iletişimsel kelime öğretiminin öğrenenlerin kelime bilgisini artırmadaki rolü üzerine araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmada araştırma sorularına deneysel desen içerisinde yanıt aranmıştır. Çalışma, deney ve kontrol olmak üzere iki grubu içermiştir. Deney grubu, kelime öğretiminde interaktif anlatıma tabi tutulmuştur;

kontrol grup ise hâlihazırda uygulanan kelime anlatımıyla, tanıma dayalı yöntemle çalışmayı sürdürmüştür. Uygulama döneminin ardından iki grubun performansı, uygulama öncesi ve sonrası verilen testlerin yanıtları doğrultusunda incelenmiştir. Temelinde, deneysel grubun kontrol grubunu istatistiksel bakımdan farklı olarak aştığı gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle, sonuçlar interaktif kelime anlatımının yabancı dil sınıflarında etkileyici bir kelime öğretim metodu olarak uygulanabileceğini göstermiştir.

Tokçalar (2013) çalışmasında Gaziantep ilindeki iki lisenin öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışma için Gaziantep ilinde bulunan aynı sınıf seviyesinde ama Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı Seviye Belirleme Sınavına göre başarı seviyesi farklı iki okul seçilmiştir. Çalışmada okul başarısının ya da öğrencilerin amaçlarının, öğrencilerin strateji kullanımlarını etkileyip etkilemediği üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak kelime öğrenme stratejisi anketi kullanılmıştır. Anket her iki okuldan aynı sınıf düzeyinde seçilen 30'ar öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için öğrencilerin anket puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve Önem Derecesi hesaplamaları yapılmıştır. İlk olarak strateji sıralaması hesaplanıp, öğrencilerin üstbiliş ve sosyal stratejilerde orta seviyede, ezberleme, bilişsel ve saptama stratejilerinde ise düşük seviyede oldukları görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin tüm strateji kullanma tercihleri incelenmiş ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin bütün strateji türlerinde daha yüksek sonuçlar aldığı görülmüştür fakat bağımsız test sonuçları incelendiğinde iki grubun arasında önemli bir fark saptanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji tercihlerine baktığımız zaman öğrencilerin strateji tercihleri arasında benzerlikler görülmüştür. Son olarak öğrencilerin tercihleri cinsiyet açısından kıyaslanmış ve buğular erkek öğrencilerin kız öğrencilerden sayıca az olmalarına rağmen daha fazla strateji kullandıklarını göstermiştir. Aradaki farkın önemli olup olmadığını tespit edilmiş ve sadece Sosyal strateji alanında önemli fark gözlenmiş diğer alanlarda önemli bir fark gözlenmemiştir.

Özdem (2010) yaptığı çalışmasında kelimelere maruz kalma sıklığı ile bilme düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca sözcük türleri ile aktif/pasif öğrenme veya öğrenememe arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla hazırlık programında okuyan orta altı düzeyde İngilizce bilen 20 öğrenci ile bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 63 kelimedenden oluşan kelime bilgisi ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeği oluşturan 63 kelime, 3 farklı maruz kalma sıklığından seçilen

21'er kelimededen oluşmuştur. Her bir 21 kelimelik grup 7 isim, 7 sıfat ve 7 fiilden oluşturulmuştur. Verilerin analizinde betimsel ve istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak kelimeye maruz bırakılma sıklığı ile bilme düzeyi arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin en az maruz bırakıldıkları sözcükleri bilmediği, en çok maruz bırakıldıkları sözcükleri ise aktif olarak bildikleri saptanmıştır. Pasif olarak bildikleri sözcüklerin oranının da maruz bırakılma sıklığına göre değişmediği tespit edilmiştir. Sözcük türü ve bilme düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise sıfatların aktif bilgi düzeyinde olduğu, fiillerin de daha çok pasif bilgi düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Kalaycıoğlu (2011) okul öncesi çocuklara kelime öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında resim-kelime oyunlarının ve cinsiyetin dört yaşındaki çocukların İngilizce kelime performansına etkisini araştırmıştır. Eğitsel oyun tekniğinin kullanıldığı araştırma, rastgele seçilmiş ön test-son test grup deseni kullanılan tam deneysel bir çalışmadır. Çalışma 17 kız 16 erkek olmak üzere dört yaşında toplam 33 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 24 maddelik Yabancı Dil Olarak İngilizce Kelime Performansı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Deneysel süreçte dört hafta boyunca her iki gruba Tümüyle Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemi kullanılarak resimli kartlarla 24 kelime öğretilmiştir. Deney grubunda resim-kelime oyunları kullanılırken, kontrol grubunda bu oyunlara yer verilmemiştir. Uygulamanın sonunda t-test analizi yapılmıştır ve resim-kelime oyunları ile öğrenen deneysel grubun lehine olarak iki grup arasında İngilizce kelime başarısı açısından etki büyüklüğü yüksek derecede anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, deneysel grupta resim-kelime oyunları ve kontrol grubunda resim-kelime oyunları olmaksızın yabancı dil olarak İngilizce kelime öğrenimine cinsiyetin etkisi olup olmadığı da t-testler yoluyla araştırılmıştır. Sonuç olarak, hem deneysel hem de kontrol grup için İngilizce kelime öğreniminde önemsiz bir cinsiyet etkisi bulunmuştur.

Dik (2006) çalışmasında İngilizce okuma dersinde, kelime bilgisinin ve kelime bilgisini doğru olarak kullanma stratejilerinin genç öğrencilerin okuma becerisindeki başarılarını geliştirmesindeki payını araştırmıştır. Çalışma 30 deney, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 meslek yüksekokulu öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan İngilizce okuduğunu anlama testleri hazırlanmıştır. Ön-test uygulaması ile başlanan süreçte, deney grubu 4 haftalık çalışma süresince haftada 5

saat araştırmacı tarafından uygulanan çeşitli okuma etkinlikleri ve çalışmalarıyla ders işlerken, kontrol grubu klasik okuma ve okuduğunu anlama sorularını cevaplayarak süreci tamamlamıştır. Son-testler uygulanıp t test sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine büyük farklar ortaya çıkmıştır.

2.6.1.3. İngilizce Hikâye Okuma İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

zkul (2007) alışmasında, okurların ikinci dildeki kısa öykü okurken duygusal içselleştirme süreçlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu alışma, 51 niversite öğrenciyle yürütülmüştür. Bu ğrencilerin kısa öykülere genel olarak nasıl duygusal tepkiler verdiklerini ve onların bu süreçteki duygusal içselleştirmelerini anlamak için bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, okurların ikinci dilde kısa öykü okuma sürecini daha iyi çözümleyebilmek için bu 51 katılımcı arasından 3 kız, 3 erkek ğrenci rastgele seçilmiştir. Bu katılımcılara duygu günlükleri, çalışmada okudukları kısa öykülerle ilgili bir başka anket uygulanmış ve onlarla kişisel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin işığında, bu alışma İngilizce ğretmenlerinin, okurların okuma sürecindeki duygusal içselleştirmelerine yardımcı olacak materyaller seçmeleri ve duygusal içselleştirmeyi sağlayacak aktiviteler hazırlamaları gerektiğini göstermiştir.

Saka (2014) “İngilizce ğretiminde Kısa Hikâyeler” adlı araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bakış açısından kısa hikâyelerin faydalarının neler olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Betimleyici bir çalışma olan bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi İngilizce ğretmenliği bölümü öğrencileri (40) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma süresince öğrenciler farklı türde İngilizce hikâyeler okumuşlardır. Her hikâye üzerine derinlemesine tartışmalar yapılmış ve hikâyeler sonunda İngilizce hikâyelerle ders işlenişi hakkında öğrencilere anket uygulanmıştır. Anketler incelendiğinde kısa hikâyeler:

- Öğrencilerin bakış açılarını genişletmiş,
- Öğrencilere empati yeteneği kazandırmış,
- Öğrencilerin çevrelerindeki insan ve olayları daha iyi anlamalarını sağlamış,
- Kültürler arası benzerlik ve farklılıkları göstermiş,
- Okuma isteğini artırmış,
- Edebiyata yönelik takdir duygularını artırmıştır.

Bu sonuçların yanı sıra derslerde kısa hikâye kullanımı ile ilgili müfredatlarda yer alması, öğrencilerin hikâye okumaya teşvik edilmesi, bu hikâyelerin öğrencilerin ilgi ve

ihtiyaçlarına göre seçilmesi, edebi içeriklerin kullanıldığı derslerde öğrencilere kendi fikirlerini ifade edebilme imkânı verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Koca (2004) çalışmasında kısa hikâyelerin öğretiminde dil temelli yaklaşımların geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarı düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma İngilizce Öğretmenliği Bölümüne devam etmekte olan iki üçüncü sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfta araştırmacı tarafından belirlenen iki kısa hikâyeyi üç hafta boyunca çalışmıştır. Deney grubunda hikâyeler dil temelli yaklaşımlarla çalışılırken Kontrol grubunda hikâyelerin öğretilmesinde geleneksel yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu çalışmanın başlangıcında ortaya sürülen iddia dil temelli yaklaşımlarla hikâyeleri çalışan deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin hikâyeleri geleneksel yaklaşımlarla çalışan kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerine göre daha yüksek olacağı yönünde olmuştur. Bu deneysel çalışmaya on dokuz deney grubunda yirmi öğrenci de Kontrol grubunda olmak üzere otuz dokuz öğrenci katılmıştır. Her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrasında çalışmada kullanılan iki hikâyeye ilgili araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yirmi beş soruluk çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların istatistiksel analizinde t-testi kullanılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön ve son testleri arasındaki fark kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son testleri arasındaki farka göre daha yüksek çıkmıştır. Böylece dil temelli yaklaşımların geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılarına daha çok katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Dil temelli yaklaşımların ve geleneksel yaklaşımların öğrenci başarısı üzerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak üzere elde edilen ön ve son test sonuçları değerlendirilmiştir. Buna göre her iki grupta da başarı üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı ancak deney ve kontrol gruplarında kullanılan farklı yaklaşımlardan ötürü başarı farkı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kısa hikâyelerin öğretilmesi sırasında daha verimli sonuçlar elde etmek üzere dil temelli yaklaşımların kullanılması önerilmiştir.

Meletli (2007) çalışmasında yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda çoklu zekâ kuramı ile edebiyat öğretimi özellikle de kısa hikâye incelemesi yapıldığında ne gibi etkinlikler sunulabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden tarama modeli esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında çoklu zekâ kuramı sekiz zekâ türüyle sınırlandırılarak tanıtılmış, kuramın eğitimde, öğrenme süreçlerinde ve yabancı dil öğretimindeki yerinden bahsedilmiştir. Kuram edebiyat

öğretiminde uygulanacağından edebiyat öğretiminin yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda sağladığı faydalardan ve kuramın edebiyat öğretimiyle birlikte uygulanma nedenlerinden bahsedilmiştir. Bu doğrultuda çoklu zekâ kuramında belirtilen sekiz zekâ türüne uygun etkinlikler James Joyce'un Araby adlı kısa hikâyesine uyarlanarak yeniden düzenlenmiş ve hikâye bu etkinlikler uygulanarak incelenmiştir. Etkinlikler yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda ileri-orta düzey için hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda edebi eserlerin, kaynak ve materyal olarak zengin ve dilsel yetilerin gelişmesine imkân veren bir yapıya sahip olması nedeniyle çoklu zekâ kuramının yoğun içeriğini karşılayabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın sonucunda hazırlanan etkinliklerin yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda çoklu zekâ kuramı için uygun ve zengin bir materyal olarak sunulabilmesi önerilmiştir.

Yılmaz (2012) çalışmasında kısa hikâye ve bilgisayar teknolojileri birleşiminin öğrencilerin ikinci/yabancı dil motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma aynı zamanda cinsiyet, internet kullanım sıklığı, bilgisayar öz-yeterliliği ve İngilizce kısa hikâye okuma sıklığının öğrencilerin ikinci dil motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 65 üniversite birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol grup deseni kullanıldığından öğrenciler deney (35) ve kontrol (30) gruplarına rastgele dağıtılmıştır. Gardner'in tutum/motivasyon anketinden uyarlanan ön-testler gruplara uygulandıktan sonra Deney Grubu öğrencileri iki ay süren bir uygulama kapsamında, dünyaca tanınan yazarlarca yazılmış üç klasik hikâyeyi bilgisayarlar aracılığıyla okuyup ve yine bilgisayarlar aracılığıyla, bu hikâyelere yönelik hazırlanmış çeşitli aktiviteler yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel dil öğretme ve öğrenme materyallerinin kullanıldığı birtakım aktiviteler yaptılar. İki aylık bu uygulamadan sonra gruplara son-testler verildi. Yapılan nicel verilerin istatistiksel analizleri (anketler) son-testte iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Analizler, deney grubu öğrencilerinin ikinci dil motivasyonu düzeylerinde bir artış, kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dil motivasyonu düzeylerinde ise bir düşüş olduğunu göstermiştir. Grupların ön-test ve son-testleri gruplar içinde karşılaştırıldığında da yine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri son-testte bir artış gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri bir düşüş göstermiştir. Verilerin istatistiksel analizler yukarıda adı geçen faktörlerin, bilgisayar öz-yeterliliğinin deney grubu öğrencilerinin ön-test ile elde edilen ikinci dil motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi hariç, öğrencilerin ikinci dil motivasyon düzeyleri üzerinde

anlamalı bir etkiye sahip olmadığına işaret etmiştir. Nitel verilerin içerik çözümleme analizi yöntemi kullanılarak yapılan analizleri de nicel verilerle elde edilen bulgulara benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular kısa hikâyelerin bilgisayar teknolojileri ile birlikte kullanılmasını mümkün kılan bu tekniğin etkinliğine yönelik daha da çok ışık tutmuştur. Nicel ve nitel verilerin analizleri, kısa hikâye ve bilgisayar birleşiminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde pozitif etkileri olduğunu göstermiştir. Dil öğretme ve öğrenme sürecinde kısa hikâye ve bilgisayarların birlikte kullanılması öğrencileri cesaretlendiren ve motive eden otantik ve çok yönlü öğrenme ortamları oluşturduğundan bu yöntemin dil eğitimde kullanılması önemli faydalar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baytar (2014) çalışmasında edebiyatın ve edebi metinlerin İngilizce sınıflarında dil öğretim materyali olarak nasıl kullanılabileceğini araştırmayı ve öğrencilerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, edebiyata özellikle de kısa öykü kullanımına karşı tutumlarını sergilemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı öğrencileri (50) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmış ve röportaj yapılmıştır. Deneysel süreçte öğrenciler haftada 2 saat olmak üzere 4 hafta boyunca seçilen bir İngilizce hikâye ile ders yürütülmüştür. Bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dil öğretim materyali olarak kısa öykü kullanımına karşı olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğrenciler kısa öykü vasıtasıyla yeni kelime ve farklı dil kullanımlarını öğrenme fırsatı bulup farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin farkına varabilmişlerdir. Buna ek olarak, edebiyat kullanımı öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmasına, dil ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamıştır. Son olarak, öğrencilerin uygulama sonunda çok eğlendiği ve kısa öykü kullanımının İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdığı açıkça görülmüştür.

2.6.1.4. İngilizce Dersine Karşı Tutum İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Baş (2010) çalışmasında, Beyin temelli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişimi ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kura ile iki adet 6.sınıf deneysel araştırma için seçilmiştir. Araştırmada her iki gruba da ön-test ve İngilizce dersine yönelik ön tutum testi uygulanmıştır. Bu testlerin uygulanmasından sonra, seçilen her iki grubun da benzer akademik ön bilgilere ve derse yönelik tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. İstatistiksel

değerlendirmeler sonucu rastgele olarak, erişiş ön testi uygulanan gruptan bir tanesi deney, bir tanesi de kontrol grubu olarak kurayla atanmıştır. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel süreçte deney grubuna uygulama sürecine ilişkin bilgiler verilmiş, Beyin Temelli Öğrenme Yöntemine uygun uygulamalar (drama etkinlikleri, çizim ve boyama etkinlikleri, müzik dinleme ve şarkı oluşturma etkinlikleri, bilgisayar destekli İngilizce öğretim faaliyetleri, bedensel etkinlikler, bireysel ve grupta çalışma etkinlikleri, tartışma etkinlikleri, powerpoint sunumları, poster ve proje oluşturma çalışmaları) yapılmıştır. Ayrıca İngilizce dersine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını yazdıkları İngilizce Öğrenme Günlüğü tutmuşlardır. Kontrol grubunda ise öğretmen merkezli, geleneksel öğretim yöntemiyle dersler işlenmiştir. 14 ders saati uygulamadan sonra yapılan son erişiş ve son tutum testi ile deneysel işlem sonlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup; gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak, Beyin Temelli Öğrenme yöntemi temelli aktivitelerin öğrenci erişiş üzerinde önemli olumlu gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, Beyin Temelli Öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının geleneksel öğretim yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aksoy (2015) çalışmasında Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulu 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimine yönelik algı ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin tutum seviyeleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere incelenmiştir. Öğrencilerin tutumları faktör analizi sonucu belirlenen önem, hoşlanma ve kaygı alt boyutları göz önünde bulundurularak da incelenmiştir. Katılımcıların hedefler, içerik, eğitim durumları, kaynaklar ve sınav durumları gibi Genel İngilizce dersleri boyutlarına yönelik algıları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin algılarının tutum seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 308 2. sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Veriler bir tutum ölçeği ve bir algı anketi kullanılarak elde edilmiştir ve betimsel analiz ve ki-kare test analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların büyük bir bölümünün İngilizce öğretimine yönelik nispeten düşük tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin önem, hoşlanma ve kaygı alt boyutlarına göre de nispeten düşük tutum sergiledikleri

gözlemlenmiştir. Öğrencilerin belirlenen algıları ise Genel İngilizce derslerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin bazı algılarının tutum seviyelerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin tutumlarıyla birlikte tercihleri ve algıları göz önünde bulundurularak Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulunda sağlanan Genel İngilizce derslerini geliştirmek amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

Avcı (2015) araştırmasında, yabancı dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasının akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmış ve deneysel desen olarak ön test – son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Araştırma 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılı birinci döneminde Elazığ ilinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki şubede yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 13 6.sınıf öğrencisi bulunmuş ve uygulama toplam 12 ders saati sürmüştür. Araştırmanın nicel boyutu için veri toplama aracı olarak başarı testi ve İngilizce derisi tutum ölçeği geliştirilmiş; nitel boyutuna ait veriler ise hazırlanan görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular; İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etki sağladığı; buna karşın İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir. İstasyon tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik daha fazla araştırmanın yapılabileceği; tekniğin kaygı, motivasyon, aktif katılım üzerindeki etkisinin incelenebileceği ve tekniğin sadece 6. sınıf İngilizce dersinde değil, diğer sınıflarda ve derslerde de kullanılabileceği önerilmiştir.

Baş ve Beyhan (2012) yaptıkları çalışmalarında İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda Niğde ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda tesadüfi örnekleme yöntemiyle sınıflar seçilmiş ve deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışmanın katılımcı grubu yaş ortalaması 13 olan 64 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve İngilizce derisi tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel süreç içerisinde deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri planlanıp uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı öğretmen eşliğinde

geleneksel öğretim teknikleri ile ders işlenişi sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı katkılar sağladığı saptanmıştır. Ayrıca, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığı da tespit edilmiştir.

Kök (2005) çalışmasında Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim ile geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubuna sinirdilbilimsel programlama ilkelerine uygun öğretim teknikleri, kontrol grubuna ise geleneksel dil öğretim metotlarına uygun öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırma 52 Anadolu Lisesi hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde, 2004-2005 akademik yılı bahar döneminde çalışma kitabı ve okuma eğitimi derslerinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, çoktan seçmeli İngilizce başarı testi, beyin baskınlığı envanteri ve çoklu zekâ envanteri kullanılmıştır. Veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans çözümlene ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiki analizi sonucunda Sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre verilen eğitim, geleneksel yöntemle verilen eğitime göre tüm öğrencilerin İngilizce akademik başarıları deney grubu lehine anlamlı bir şekilde artmıştır. İngilizce öğrenmeye yönelik tutum açısından erkek öğrenciler anlamlı fark gösterirken, kız öğrencilerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Çalışma sonuçlarında sağ beyni baskın öğrencilerin akademik başarılarını, sol beyni baskın öğrencilerin ise tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemiştir. İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum benimseyen sinirdilbilimsel programlama ilkelerine göre eğitim alan deney grubu, İngilizce akademik başarılarında geleneksel gruba göre anlamlı düzeyde fark elde etmiştir.

Aydoslu (2005) çalışmasında üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek, öğrencilerin tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır. Niceliksel ve betimsel bir

çalışma olan bu araştırmada tekil tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini üniversite 1.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 601 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve İngilizce tutum maddeleri ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda:

- Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- Öğrencilerinin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki olduğu,
- Öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- Öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal ve bilişsel boyuttaki tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaştığı, diğer taraftan, öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bağçeci (2004) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, 1999-2000 öğretim yılında, Gaziantep ilinde 26 lisede yapılmıştır. Örneklem, 26 değişik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 414 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm deneklerin kişisel bilgilerine ilişkin soruları, ikinci bölüm İngilizce 'ye ilişkin tutumları ölçen likert tipi ölçek içermiştir. Verilerin analizi için t- testi, f testi, Scheffé testi ve yüzdelik hesapları kullanılmıştır. Anketlerin geçerliliği için faktör analizi ve güvenilirliği için Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumları İngilizce'ye karşı tutumlarını etkilememesine rağmen, cinsiyetleri etkilemiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ise İngilizceye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olmuştur.

Baş (2011) çalışmasında öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulun iki sınıfından toplam 60 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Burgucu (2011) çalışmasında İngilizce öğrenimine karşı Türk öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve kaygısını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma verilerinin toplanması için, üç ayrı farklı ölçek kullanılmıştır. Hazırlanan motivasyon, tutum ve kaygı ölçekleri öğrencilerin güdümlenme, tutum ve kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Çalışmaya, farklı bölümlerden 242 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı, İngilizceye ve öğrenimine karşı öğrencilerin motivasyonun, tutumun ve kaygının rolünü incelemiş ve bu bağımsız değişkenlerin yaş, cinsiyet, bölüm, lisan-ön lisans dereceleri ile ilgili olan muhtemel ilişkisini araştırmıştır. Sayısal analizlerin tamamlanması ile nicel verilere ulaşılmıştır ve nicel verilere betimsel ve açıklayıcı istatistik analizi olan SPSS 16.0 kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin işlevsel motivasyon seviyesinin entegrasyon türü motivasyon seviyesinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Genel olarak Türk öğrencileri İngilizce bilmenin önemli olduğunun farkında olup, bu dile karşı işlevsel olarak güdümlenmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonları, tutumları ve kaygıları ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki ilişki ile ilgili olarak, motivasyon, tutum ve kaygı değişkenlerine ait bütün faktörlerin cinsiyet ile anlamlı olarak bir ilişki göstermemiştir her iki gruptaki öğrencilerin İngilizceye karşı kaygı seviyeleri düşük orandayken motivasyon ve tutumları yüksektir, ayrıca kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek öğrencilerden biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları İngilizce ile ilgili daha alakalı bölümlerde (Turist rehberliği gibi)

öğrenim gören öğrencilerin motivasyon, tutum seviyelerinin daha yüksek, kaygı düzeylerininse düşük olduğunu göstermiştir. Diğer açıdan araştırma motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkiyi de incelemiştir ve aralarında negatif bir korelasyon olmadığına ulaşmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretiminde bağımsız değişkenler motivasyon ve tutum öğrencilerde yüksek seviyede tespit edilmişken, öğrencilerin kaygı seviyeleri beklendiğinden çok daha düşük bulunmuştur.

Anbarlı K. (2010) çalışmasında İlköğretim 8. sınıf öğrencileriyle Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 2008- 2009 öğretim yılı II. Yarıyılında, İzmir İlindeki 2 İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 402 ve 3 Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 402 olmak üzere toplam 804 adet öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri İngilizce dersi tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarılarını temsil eden yılsonu notları veri olarak toplanmış ve tutum puanlarıyla karşılaştırmada kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için Cronbach's Alpha; araştırma verilerinin analizinde ise; tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, bağımsız gruplarda t testi ve Pearson Korelasyon Katsayıları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; İlköğretim 8. sınıf ve Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, daha olumlu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kazazoğlu (2013) çalışmasında, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada, var olan bir durumun kendi koşulları içinde ortaya koyulması söz konusu olduğu için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 27 maddelik, 5'li likert tipi İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca Türkçe ve İngilizce dersine

yönelik tutumun birbiriyle ilişkili olmadığı da saptanan veriler arasındadır. Bunun yanı sıra, İngilizce başarı notu ile Türkçe başarı notu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.6.1.5. Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Atay (2007) İngilizce dersinde kelime oyunları ile kelime öğretiminin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkisi üzerine yaptığı çalışmada kontrol gruplu ön test son test desenini kullanmıştır. Anadolu Lisesi 9.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada 15 deney 15 kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama ön testi ile başlayan deneysel çalışma, 8 hafta süresince araştırmacı tarafından hazırlanan kelime oyunları ile deney grubuna ders haricinde ek çalışma yapılmış bu esnada kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 8 hafta sonunda her iki gruba da tekrar okuduğunu anlama testi uygulanmış ve elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonun da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında kelime bilgisi ve cümle bilgisi açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak kelime oyunları ile kelime öğretimi yapılan öğrencilerin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Atay (2007) bu çalışmasında aşağıdaki verilen yorumlamalarda bulunmuştur:

- Kelime bilgisini artırmaya yönelik kelime oyunları okuma esnasında metnin anlaşılmasına, kelimelerin doğrudan ve dolaylı anlamlarının seçilmesini, metinde verilen duygunun belirlenmesi gibi kavrama düzeyinde ki hedeflere ulaşmayı sağlar.
- Okuduğunu anlama kelime dağarcığı ile ilgilidir Deney ve kontrol gruplarının cümle ve paragraf düzeyinde kavrama düzeyindeki erişileri dikkate alındığında ve karşılaştırıldığında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.
- Kelime bilgisinin artması cümle ve paragraf düzeyinde okuduğunu anlamayı artırır.

Kaya (2004) çalışmasında Türkiye'deki Anadolu Liselerinde ve Süper Liselerde İngilizcenin Amerikan kısa hikâyeleri yoluyla öğretimini araştırmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında kısa hikâyeler yoluyla İngilizcenin gerçek hayatta kullanımını göstermek, Amerikan kültürünü ve sosyal hayatını tanıtmak, İngilizce bir edebi eseri sevdirmek, ayrıca İngilizce öğretmenlerine bu alanda rehberlik etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Erzurum

ilinde gerçekleştirilmiş olup 53 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 23 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak İngilizce derslerinde normal ders kitabını okuyan öğrenci grubu ile derslerinde Amerikan kısa hikâyeleri okuyan öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile karşılaştırılmıştır. İkincil amaca yönelik ise Türk dil öğretmenlerine İngilizce öğretiminde edebi eser kullanıp kullanmama durumlarını araştırmak için anket uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır;

- İngilizce derslerinde haftanın birkaç saatinde Amerikan kısa hikâyeleri okumak dil sınıflarına eğlence katıp, dersleri rahatlatır.
- İngilizce derslerinde hikâye okumak İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı gibi dilbilgisi ve kelime tekrarı da yararlı olmuştur.
- Amerikan kısa hikâyeleri öğrencileri derse karşı motive etmede katkı sağlamıştır.

Kafes (1998) Anadolu Lisesi 2.sınıf öğrencileriyle uyguladığı kelime anlamlarını tahmin etme yöntemleri konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesiyle okuduklarını anlamalarını artırma adlı çalışmasında metin okuma esnasında karşılaşılan anlamı bilinmeyen İngilizce kelimelerin anlamlarını tahmin etmenin okuduğunu anlamaya katkısı araştırmıştır. Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin tahmini konusunda öğrencilerin bilinçlerinin artırılmasıyla öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı olacakları varsayılmıştır. Araştırmaya sözü edilen lise öğrencilerinden 23'er kişilik biri deney biri kontrol olmak üzere iki çalışma grubu oluşturularak başlanmıştır. Gruplar 16 ders saatinden oluşan çalışma süresince 8 tane metin okumuşlardır. Kontrol grubunda anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamı verilirken, deney grubunda ise öğrenciler anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metnin sunduğu ipuçlarından yararlanarak tahmin etmeleri konusunda bilinçlendirilmiştir. Gruplara 2 ayrı metinden oluşan ve her biri 10 tane çoktan seçmeli, 10 tane açık uçlu ve 10 tane kelime tahmini sorusundan oluşan bir ön ve bir son test verilmiştir. İstatistikî analizler sonucunda her iki grubun da metinleri anlama açısından ön test ile son test arasında gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Kontrol grubu ile deney grubunun karşılaştırılması sonucunda deney grubunun kontrol grubuna oranla her üç soru grubunda da daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak anlamı bilinmeyen kelimeleri tahmin etmenin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılarak İngilizce derslerinde öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin tahmin etme yöntemlerinin öğretilmesi önerilmiştir.

Eraslan (2008) yabancı dil öğretiminde sözcüğün anlamını kestirme stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları ve anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını bağlamdan yararlanarak kestirme stratejisinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma kontrol gruplu ön test-son test modelin kullanıldığı deneysel bir çalışma olup, Başkent üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşturulan 16'şar kişilik bir deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 40 maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Gruplar bir kez çalışmaya başlamadan önce, bir kez de çalışmanın sonunda okuduğunu anlama başarı testi ile ölçülmüştür. Çalışma sürecinde deney grubuna anlamlarını bilmedikleri kelimelerle ilgili kestirimde bulunma becerilerini geliştirecek stratejileri öğretmek için hazırlanan ve toplam yedi ders saatini kapsayan program, dört haftaya dağıtılarak uygulanmıştır. Kontrol grubu ise derslerine geleneksel eğitimle devam etmiştir. Çalışmanın 5.haftasında başarı testleri tekrar uygulanmış, buna ek olarak öğrencilerin süreçte yaşadıkları deneyimi ortaya çıkarmak ve sözcük anlamını kestirme stratejisi konusundaki görüşleri hakkında bilgi edinmek için, deney grubuyla görüşme yapılmış; görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, sözcük anlamını kestirme stratejisi öğretimi verilen deney grubu ile geleneksel öğretime devam edilen kontrol grubu arasında, son testteki okuduğunu anlama başarı düzeyi yönünden, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Görüşme yöntemiyle elde edilen nitel veriler de, kelime anlamını kestirme stratejisinin, öğrencilerin okuma derslerine yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Aksoy (2015) çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviye yetişkin Türk öğrenciler arasında, İngilizce sözcük biçim bilgisinin, İngilizce kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuma stratejileri kullanımının ötesinde İngilizce metin düzeyinde okuduğunu anlamaya katkısını araştırmıştır. Eskişehir Anadolu üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmada 87 öğrencinin verileri analiz için uygun görülmüştür. Veri toplama aracı olarak Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun 2014-2015 güz yarıyılı sonunda uyguladığı yeterlik sınavının okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve dil bilgisi bölümleri, okuma stratejileri anketi ve sözcük biçim bilgisi testi kullanılmıştır. Toplanan veri bir takım istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviye yetişkin Türk öğrencilerin İngilizce 'deki belli başlı son eklerin sözcüksel ve dilbilgisel görevlerinin ne kadar farkında olduklarıyla ilgili olan birinci

araştırma sorusu betimsel istatistikler, eşleştirilmiş örneklem *t*-testi ve yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılarak cevaplanmıştır. Bunlara ek olarak, daha küçük bir grup katılımcıyla, nitel veri edinmek ve nicel veriyi desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviye yetişkin Türk öğrencilerin İngilizcedeki belli başlı son eklerin sözcüksel ve dilbilgisel görevlerinin orta derecede farkında olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların karmaşık biçim bilgisine sahip bir kelimenin daha basit biçim bilgisine sahip bir başka kelimedenden gelip gelmediğini anlama yetilerinin İngilizcedeki belli başlı son eklerin sözcüksel ve dilbilgisel görevlerini belirleyebilme yetilerinden daha iyi olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, son ek türleri ve her türdeki son ek katılımcıların performansını etkiledi. Bu çalışmanın sonuçları aynı zamanda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviye yetişkin Türk öğrenciler arasında İngilizce sözcük biçim bilgisinin, İngilizce sözcük bilgisi, dil bilgisi ve okuma stratejileri kullanımı gibi okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin ötesinde tek başına İngilizce metin düzeyinde okuduğunu anlamaya doğrudan katkı yapmadığını ortaya çıkarmıştır. Ancak, ileri analiz İngilizce sözcük biçim bilgisinin İngilizce kelime bilgisine yaptığı doğrudan katkı vasıtasıyla İngilizce okuduğunu anlama becerisine dolaylı olarak katkı sağlıyor olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviye yetişkin Türk öğrencilerin yabancı dil öğreniminde sözcük biçim bilgisinden faydalanabildiğini göstermiştir.

2.6.1.6. İngilizce Okuduğunu Anlama ve Tutum ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Acar (2014) yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine etkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin yerel kültürlerine ait öğelerle hazırlanmış İngilizce metinlerin, bu dilde okuma becerilerine etkisini ve öğrencilere yansımalarını araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntem kullandığı bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olarak başarı testinden, nitel veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanmıştır. 20'şer kişilik deney ve kontrol grupları oluşturarak başladığı çalışmasına, sekiz haftalık öğretim programı süresince kontrol grubundaki öğrencilere mevcut okuma programını uygulamış, deney grubuna ise bu programın yanı sıra Türk kültürüne ait öğeler içeren metinler okutmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen okumaya yönelik paralel başarı testleri, deney öncesi ve sonrası her iki gruba da uygulanmış olup çalışmanın nitel verileri ise öğretim programı sonrası deney

grubunda yer alan öğrencilerle (n=5) yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının okuma becerileri başarı testi puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Nitel bulgular, öğrencilerin yerel kültür öğeleri içeren İngilizce okuma metinleri yoluyla okuma stratejilerini daha iyi öğrendiklerini ve bu becerileri farklı metinlere daha rahat transfer edebildiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler yerel kültür öğeleri içeren metinlerin öğretim programında yer almasının kendilerine güvenleri ve güdülenmeleri bakımından yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu tür metinlerin alt seviyelerde kullanımının strateji öğretiminde etkili, üst seviyelerde ise ilgi çekici olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2014) çalışmasında elde edilen nicel ve nitel bulgulardan yola çıkarak, yerel kültür öğeleri taşıyan bu metinlerin:

- Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisine yönelik başarısını kontrol grubundaki öğrencilerin başarısına göre daha çok artırdığı; yani okuma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir fark yarattığı,
- Öğrencilerin okuma stratejilerini öğrenmelerini ve bu stratejileri diğer metinlere transfer edebilmelerini kolaylaştırabileceği,
- Öğrencilerin ilgisini çekerek derse katılımlarını artırabileceği,
- Öğrencilerin yabancı dilde okumaya yönelik kendilerine güvenlerini artırabileceği,
- Başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için daha uygun olabileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Gümüş (2009) okuma öncesi aktivitelerin zamanlamasının öğrencinin okuduğunu anlaması üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, okuma öncesi aktivitelerini okumaya başlamadan bir gün önce ya da okumaya başlamadan hemen önce vererek incelemiş ve öğrencilerin okuma öncesi aktivitelerinin zamanlaması ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında iki alt-orta düzey sınıf, iki orta düzey sınıf belirlenmiştir. Çalışmaya katılan bu dört sınıf, iki hafta boyunca aynı uygulamalardan geçtiği için, hem kontrol hem de deney grubunu oluşturmuştur. Araştırma süresince her sınıfta aynı iki okuma parçası kullanılmıştır. Tüm gruplarda okuma öncesi tartışma, beyin fırtınası, kelime eşleştirme ve video seyretme etkinlikleri okuma öncesi aktiviteleri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın ilk haftasında, hem alt-orta düzeyden hem de orta düzeyden ilk iki grup öğrenciye, okuma öncesi aktiviteleri, A parçasını okumadan bir gün önce verilmiş, aynı iki düzeyden diğer

iki grup öğrenciye ise okuma öncesi aktiviteleri A parçasını okumadan hemen önce verilmiştir. Çalışmanın ikinci haftasında, alt-orta düzeyden ve orta düzeyden ilk iki grup öğrenciye okuma öncesi aktiviteler B parçasını okumaya başlamadan hemen önce verilmiş, aynı iki düzeyden diğer iki grup öğrenciye ise okuma öncesi aktiviteler B parçasını okumadan bir gün önce verilmiştir. Her uygulamanın sonunda, öğrencilerden, okudukları parçanın Türkçe özetini çıkartmaları istenmiştir. Uygulamanın sonunda, rasgele seçilen sekiz öğrencinin okuma öncesi aktivitelerinin zamanlaması ile ilgili düşünceleri hakkında bilgi edinmek için bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, okuma öncesi aktiviteleri, parçayı okumaya başlamadan hemen önce yapan öğrencilerin, parçayı okumadan bir gün önce yapan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiklerini ortaya çıkartmıştır. Ayrıca, okuma parçası zor ise, okuma öncesi aktivitelerinin, etkili bir biçimde zamanlanmasının alt düzeydeki öğrenciler açısından önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan bire bir görüşmeler sonucunda ise, çalışmanın kullandığı okuma öncesi aktivitelerinin (tartışma-beyin fırtınası, kelime eşleştirme ve video seyretme) öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuş ve öğrencilerin okuma öncesi aktivitelerinin zamanlaması konusundaki tutumlarının karışık olduğu görülmüştür. Yapılan bire bir görüşmeler aynı zamanda öğrencilerin eğitim metotlarının çeşitliliğine karşı gösterdikleri farklı tepkileri de ortaya çıkartmıştır. Öğrencilerin birbirinden farklı tercihlerinin, farklı öğrenme stillerinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Kaya (2010) okuma becerilerinin yabancı dili İngilizce olan Türk öğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki rolünü araştırdığı çalışması 14 hafta süren, nitel ve nicel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar Sütçü İmam Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri olup, 24 kontrol grubunda, 26 deney grubunda olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmuştur. Bu katılımcılar içerisinde 10 öğrenci rastgele seçilerek görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri 14 hafta boyunca haftada iki saat okuma becerileri hakkında eğitim almışlardır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından tasarlanan okuma becerileri anketi, başarı testleri ve görüşmeler kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Okuma becerilerinin farkında olmak ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmek öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmiş ve iyi sonuçlar almasını sağlamıştır.
- Okuma becerileri eğitimi alan öğrenciler, bu konuda eğitim almayan öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılıdır.
- Okuma becerilerinin farkında olmak ve bu becerilerin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını bilmek öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Hassanırkh (2012) karikatürlerin İngilizce öğrenen Türk lise öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisini araştırdığı çalışmada Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarında ihmal edilen bir tür olan çizgi romanların niteliğine ışık tutmak ve okuma malzemesi olarak çizgi roman kullanımının ortaokul seviyesinde İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyonu üzerindeki muhtemel etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca çizgi roman kullanımının, öğrencilerin çizgi romanları kavramaları ve buna bağlı olarak da diğer okuma malzemesini anlamaları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığının öğrenilmesini hedeflemiştir. Çalışma 2012 yılında, 5.ve 6. Sınıf düzeylerinde eğitim alan 91 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan İngilizce yeterlilik sınav sonuçlarına göre birbirlerine denk deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak İngilizce yeterlilik testi, motivasyon anketi, okuma metinleri ve okuduğunu anlama değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Öncelikle motivasyon ve İngilizce genel yeterlilik testleriyle başlayan araştırmada 8 haftalık süreç boyunca deney grubuna çizgi romanlar eşliğinde okuma etkinlikleri yapılmıştır. Her etkinliğin sonunda okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Çalışmanın ana aşaması tamamlandıktan sonra genel okuma becerisini ölçen iki metin daha sunup bunlarla da ölçümler yapmıştır. Son olarak başta uygulanan motivasyon anketi uygulanıp deneysel süreç bitirilmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucu öğrencilerin okuma motivasyonunun okuma programı sonunda önemli düzeyde artmış olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonunun çizgi roman okuma ile yüksek ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, yavan ve sadece yazılı metinlerle kalınmayıp bunun ötesine gitmenin önemini göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları dil derslerinde kullanılan okuma türleri ile öğrencilerin ders materyalini okuma konusundaki motivasyonu arasındaki ilişki üzerine yeni bir ışık tutabilir Bu bulgular, eğlenceli okuma materyallerinin geliştirilip İngilizce ders kitaplarında kullanılması için

malzeme geliştiricilere yeni bir bakış sunması bakımından önemli öneriler içermiştir. Kısmen çizgi roman formatında yazılmış bir ders kitabı, yabancı dil öğrencilerinin ders kitaplarına bakışında değişiklik yapmak bakımından çok iyi bir seçim olabileceği belirtilmiştir.

Öner (2013) çalışmasında seçilen bir çizgi romanın okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 18 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma yarı deneysel bir çalışma olup, öğrencilerin okumaya karşı tutumları değişiyorsa seçilen çizgi romanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Nicel bir araştırma olarak denekler arası çalışma deseni kullanılmıştır. Bu çalışma desenine göre tüm katılımcılar hem hikâye hem de çizgi roman okumuşlardır. Bu çalışma İngilizce bilme seviyeleri orta derecede olan 18 hazırlık okulu öğrencisinin seçilen bir çizgi romanı ve kısa öyküyü okuduktan sonra okuma anlama yetilerinin hangi uygulamada geliştirdikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Buna ek olarak, seçilen bu çizgi romanı okumak, çalışmanın sonunda bu öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını değiştirip değiştirmedikleri üzerine de yoğunlaşmıştır. Çalışmada her iki uygulamada da uygulanan okuma anlama sınav sorularının sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçlar dikkate alınıp bu iki sınav sonucu karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ek olarak, bu öğrencilerin okuma tutumlarını öğrenmek ve çalışmanın sonunda çizgi roman okumanın okumaya bakış açılarında bir farklılık yaratıp yaratmadığını öğrenmek için okuma tutumu anket ön ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır ve verilen cevapların ortalamaları Sosyal Bilimler İstatistik Programı'yla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin seçilen çizgi roman için yapılmış olan okuma anlama sınavında, kısa hikâye sınavındaki sonuçlarına kıyasla başarı göstereceklerini ve bu çizgi roman uygulamasının öğrencilerin okumaya bakış açılarında olumlu bir değişiklik yaratacağını savunan hipotezi desteklemediğini göstermiştir.

Duman (2010) yaptığı araştırmada, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde öğrenci ürün dosyası hazırlamaya dönük etkinliklerin başarı ve tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test - son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini 2008- 2009 akademik yılında 8. sınıfta okuyan toplam 31 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. On iki hafta süren çalışmada kontrol grubunda öğretim, öğretmen el kitabına dayalı olarak sürdürülmüştür. Öğretim grubuyla öğretmen el

kitabına uygun etkinliklerin yer aldığı öğretim şekli ile ders işlenmiştir. Deney grubunda ise buna ek olarak ürün dosyası hazırlamaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da başarı testi ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Böylece ürün dosyasının başarıya ve İngilizceye yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi 20 soruluk çoktan seçmeli test ve İngilizce dört temel beceriyi ölçen 15 soruluk dinleme, 15 soruluk okuma, 15 soruluk konuşma ve 15 puanlık yazma etkinliğinin bulunduğu testlerden oluşmaktadır. Tutum ölçeği ise 34 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin ürün dosyası uygulaması ile ilgili olarak görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 5 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma sonunda, ürün dosyası uygulamasının öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu, ancak derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu uygulamanın, okuma, yazma ve dinleme becerilerinin kazanılmasında olumlu etkisinin olduğu, ancak konuşma becerisine etki etmediği saptanmıştır. Diğer yandan öğrencilerle yapılan görüşme, öğrencilerin ürün dosyası uygulamasından hoşnut olduklarını ortaya çıkarmıştır.

2.6.1.7. İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutum ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Başören (2015) çalışmasında drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi kelime testi ve Köksal (2013) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte, deney grubunda drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemeye yönelik öğrencilerin yorumlarını nitel boyutta belirlemek için öğrencilerden çalışma sonunda istenen yazılı değerlendirmeleri, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Konya il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunda 24 ve kontrol grubunda 26 öğrenci olmak üzere toplamda 50 öğrenci yer almıştır. 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından İngilizce derslerinde deney grubunda kelime öğretiminde İletişimsel Yaklaşım yönteminin bir alt dalı olan Drama tekniği kullanılırken kontrol grubunda ise mevcut ilköğretim programında yer alan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin gruplar arası analizinde bağımsız

örneklem t testi ve ANCOVA kullanılırken nicel verilerin grup içi analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Yapılan istatistikî incelemeler sonucunda;

- Drama tekniğı ile kelime öğrenen grubun kelime bilgisi bakımından daha başarılı olduğı
- İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark oluşmadığı
- Öğrenci görüşleri incelendiğinde Drama tekniğıyle öğrencilerin hem eğlendikleri hem de kelimeleri daha kolay öğrendikleri görülmüştür.

Bozkurt (2007) çalışmasında kelime defterlerinin kelime edinimi üzerindeki etkisini ve öğretmenlerle öğrencilerin kelime defterlerinin kullanımıyla ilgili tutumlarını araştırmıştır. Çalışma Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda, bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 60 alt-orta düzey öğrencinin ve öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamındaki dört haftalık kelime defteri uygulaması araştırmacı tarafından adapte edilip geliştirilen program ve aktivitelere göre yürütülmüştür. Veriler, kelime tanımaya ve kullanmaya yönelik testler, serbest kelime kullanmaya yönelik kompozisyonlar, deney grubu öğrencilerinin tamamıyla yapılan grup mülakatları ve deney grubunun öğretmeniyle yapılan birebir mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Kelime tanımaya ve kullanmaya yönelik testlerin bütün gruplara uygulanmasından sonra, kontrol grubundaki öğrenciler normal müfredatlarını takip ederken, deney grubundaki öğrenciler her zamanki müfredatlarına göre düzenlenmiş kelime defteri programını takip etmişlerdir. Her hafta bütün katılımcı öğrenciler haftanın konu başlıklarıyla serbest kelime kullanmaya yönelik kompozisyonlar yazmışlardır. Uygulama sonunda aynı kelime tanımaya ve kullanmaya yönelik testler gruplara yeniden verilmiştir. Kelime defterlerinin kullanılmasına yönelik tutumlarını öğrenmek için deney grubundaki bütün öğrencilerle ve deney grubunun öğretmeniyle mülakat yapılmıştır. Nitel ve nicel veri analizleri kelime defterlerinin kelime edinimi açısından faydalı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, hem öğrenciler hem öğretmenleri kelime defterlerine karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin onlara öğretilen kelimeleri tanımaları ve kullanmaları için kelime defterlerinin dil eğitiminde yaygın olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Kocaman (2015) Bu çalışma bilgisayar destekli kelime öğrenme uygulamalarının İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine ve kelime öğrenimlerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel desen olarak tasarlanmış ve 68

öğrenci ile 10 hafta uygulanmıştır. Dörder haftalık ikişer saftadan oluşan ve bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen uygulama için öğrencilerin bilgisayar ortamında kelime öğrenmelerine yardımcı olacak görsel, işitsel ve metinsel öğelerden oluşan Dinamik İngilizce Öğretim Yazılımı ve kelime oyunları geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak iki araçtan faydalanmıştır. İlk veri toplama aracı olarak kelime öğrenme stratejileri ölçeği geliştirilmiştir. Kelime öğrenme stratejilerinin teorik varsayımlarını doğrulayan ölçek, hafıza, bilişsel, tamamlayıcı, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal alt faktörlerinin geçerliliğini ortaya koymuştur. Strateji kullanma ölçeği hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında çalışma grubuna uygulanmıştır. İkinci olarak, Geliştirilen başarı testi uygulamalardan hem önce hem de sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkili örneklemeler t-testi ve tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bulgular uygulamaların öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı bir artışa sebep olduğunu ortaya koymuştur. Diğer stratejilerin kullanım düzeylerinde ise bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, eğitsel oyun uygulaması öğrencilerin kelime öğrenme başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Her iki uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenme başarıları üzerindeki ortak etkisi incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüştür. Çalışma sonucunda; kelime öğretimi üzerine geliştirilen bilgisayar yazılımı ve oyunların öğrencilerin kelime öğrenimine yönelik motivasyonlarını artırdığı, Bilgisayarla desteklenmiş yabancı dil öğreniminin öğrencilere bireysel öğrenme şansı verdiği vurgulanmıştır.

Özkiraz (2015) 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların rolünü incelemiştir. Ayrıca çocukların oyunlar ile kelime öğrenmeye ve oyunların derslere dâhil edilmesine dair tutumlarını da değerlendirmeyi hedeflemiştir. Çalışma hem İngilizce hem de diğer dersler bakımından birbirlerine yakın 20 kontrol, 20 de deney grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada, deney grubu için araştırmacı 5 tema için 5 farklı oyun belirlemiştir. Her temada öğrenilmesi için 10 İngilizce kelime belirlenmiştir. Kontrol grubunun ise aynı kelimeleri klasik ezberleme yöntemiyle öğrenilmesi beklenmiştir. Adam asmaca, Kelime çizme, Farklı olanı çıkarma, kulaktan kulağa ve kelime türetme oyunları çalışma için uygun görülmüştür. Süreç öncesi ve sonrası oluşan farkı görmek için 50 sorudan oluşan İngilizce kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Ayrıca oyunlarla kelime öğretimine yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek için oyunlarla

kelime öğretimi anketi kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda oyunlarla kelime öğretiminin:

- Öğrencilerin birbirleriyle daha çok iletişim halinde olmalarını sağladığı,
- Öğrenciler için gerçek hayata uygun öğrenme ortamları sağladığı,
- Öğrencileri aktif öğrenme sürecine soktuğu,
- Öğrencilerin derse karşı olan ilgisizliğini azalttığı görülmüştür.

Köksal (2013) çalışmasında İlköğretim 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi erişiyeye testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce dersi kelime testi ve yine İngilizce dersi kelime kalıcılık testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda bellek destekleyici strateji kullanımına yönelik öğrencilerin düşüncelerini nitel boyutta belirlemek için öğrencilere her ders sonunda tutturulan yansıtıcı günlük, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar oluşturulurken İngilizce dersi erişiyeye testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve İngilizce dersi kelime testi kura yolu ile belirlenen deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubunda her birinde 28 olmak üzere, toplam 56 öğrenci yer almıştır. 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından İngilizce derslerinde deney grubunda kelime öğretiminde bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yöntemi kullanılır iken kontrol grubunda ise mevcut ilköğretim programında yer alan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Her iki grupta da çoğunlukla özgün görseller kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin gruplar arası analizinde bağımsız örneklem t testi ve ANCOVA kullanılır iken nicel verilerin grup içi analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucu şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi erişilerini artırmıştır.
- Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi erişilerine olumlu yönde etki etmiştir.

- Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı artırmıştır.
- Uygulanan bellek destekleyici strateji, deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı anlamlı düzeyde artırmıştır.
- Bellek destekleyici stratejinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının ve derse karşı ilgilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Turhan (2014) çalışmasında görsel desteklerin ve resimlerin eğitsel bir materyal olarak öğrencilerin kelime öğrenmeleri ve genel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı yaptığı yarı deneysel çalışmada ön test son test kontrol gruplu araştırma desenini kullanmıştır. 21 deney grubunda 19 kontrol grubunda olmak üzere çalışmada 7.sınıf düzeyinde toplam 40 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgisini ölçen başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel süreçte deney grubu altı hafta boyunca görsel ve resimlerle desteklenmiş İngilizce kelime eğitimi almış, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi yaptırılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda görseller ve resimlerle kelime öğretimi öğrencilerin kelime bilgilerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını deney grubu lehine olumlu yönde etkilemiştir.

2.6.1.8.İngilizce Hikâye Okuma ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Yardım (2011) çalışmasında bilgisayar destekli hikâye anlatım ile öğretmen destekli hikâye anlatım tekniğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine etkisini incelemiştir. Çalışma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Toplam 60 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada deney ve kontrol grubu 30'ar öğrenciden oluşmuştur. Katılımcı öğrencilerin İngilizce dersine ait e-okul notları ve öğretmen görüşleri alınarak gruplar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere uygun 5 İngilizce hikâye seçilmiş, bu hikâyelerle ilgili toplam 25 adet öğrenilmesi hedeflenen kelime belirlenmiştir. Çalışmaya grupların öğrenilmesi hedeflenen kelimelere dair bilgilerini ölçen ön-test ile başlanmıştır. Ön test sonuçlarında çoğu öğrencinin bu kelimeleri bilmediği görülmüştür. Deneysel süreçte deney grubuna bilgisayar destekli hikâye anlatımı uygulanırken, kontrol grubuna ise öğretmen destekli hikâye anlatımı uygulamaları yapılmıştır. Yapılan son-testlerin ardından istatistiki analizler sonucunda her iki grupta kelime öğreniminde olumlu artışlar göstermiştir. Ancak bilgisayar destekli hikâye anlatımı ve öğretmen destekli hikâye anlatımı

karşılaştırıldığında, öğretmen destekli hikâye anlatım uygulamalarının yapıldığı grup kelime öğrenim düzeyi bakımından daha olumlu sonuçlar göstermiştir.

Özdemir (2012) çalışmasında, hikâye anlatım ve rol oynama yönteminin genç dil öğrencilerinin kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimeyi uzun vadede hatırlayabilme becerisine olan etkisini görmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, deney grubu üzerinde yapmış olduğu uygulamada belirlenen hedef kelimeleri öğretmek için hikâye anlatım ve rol oynama tekniklerini birleştirmiştir. Kontrol grubuna yapmış olduğu uygulamada ise, aynı hedef kelimeleri öğretmek için normal öğretim tekniklerini kullanmıştır. Veri toplama sürecinde ise, ön- hatırlama, ön-tanıma; yakın-hatırlama, yakın-tanıma; uzak-hatırlama ve uzak-tanıma testleri kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşan farkları analiz edebilmek için T-Test istatistik hesaplamaları kullanılmıştır. T-Test hesaplamaları sonucu elde edilen verilere göre, kelimeleri birleştirilmiş hikâye anlatım ve rol oynama teknikleriyle öğrenen deney grubundaki öğrenciler yakın hatırlama-tanıma ve uzak hatırlama-tanıma testlerinde; aynı hedef kelimeleri normal kelime öğretim teknikleriyle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar sergilemişlerdir.

Kırkgöz (2012) çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime bilgilerini pekiştirmek ve yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla, kısa öykülerin İngilizce müfredatına nasıl ilave edilebileceğini incelemiştir. Çalışma, İngilizce hazırlık programı almakta olan 21 Türk üniversite öğrencisiyle birlikte yürütülmüştür. Öğrencilerin dil gereksinimlerine uygun olan kısa öykülerden seçimler, İngilizce müfredatına ilave edilmiştir. Sunum, inceleme ve takip etme aşamalarından oluşan üç basamaklı model ile her öykü, verilen görevler çerçevesinde öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına odaklanarak uygulanmıştır. Öykülerin derste kullanılması hakkındaki düşüncelerini almak için, işlenen her öykünün ardından, öğrencilerden görüşlerini yansıtacakları bir günlük ve içinde yazı çalışmalarını saklayacakları bir portfolyo tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinden ve yazılarından edinilen bilgiler, dersin genel değerlendirmesini yapabilmek için uygulanan bir yılsonu öykü algılama sormacası ile tamamlanmıştır. Bulgular kısa öykülerin kullanımının, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini güçlendirmede etkili ve anlamlı katkılar yaptığını ve öğrencilerin yazılarında daha yapıcı ve yaratıcı olmalarını sağladığını gösterirken öğrencileri sınıfın sıkıcı rutin ortamından uzaklaştırdığını göstermiştir.

Makalede araştırmacı bu edebi türün İngilizce sınıflarında etkili biçimde kullanılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Tarakçioğlu ve Tunçarslan (2014) alışmalarında 3-4 yaş aralığındaki çocuklara kelime öğretiminde kısa hikâyelerin etkisini araştırmışlardır. Çalışma 28 adet okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitimden önce çocukların hiçbirinin İngilizce eğitimi görmediği anlaşıldığından öğrenciler rastgele şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Ön-test, son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılan çalışmada hikâye temelli müfredat ve etkinliklerin etkisi üzerine çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Deneysel süreçte deney grubu 7 hafta boyunca kısa hikâye temelli etkinlikler ile kelime öğretimine maruz bırakılmıştır. Süreç sonunda kelime öğreniminde deney grubu lehine fark olduğu ortaya çıkmıştır. Kısa hikâyelerin çok küçük öğrencilerin kelime öğrenmelerine katkı sağlayacağı ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine ortam hazırlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada yer alan İngilizce okuduğunu anlama, İngilizce kelime bilgisi, İngilizce hikâye okuma ve İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalara değinilmiştir.

2.6.2.1. İngilizce Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Amiri, Zainal ve Samad (2012) alışmalarında metin yapılarının İranlı öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme göre belirlenmiştir. Çalışmaya 33 ileri seviye ve 33 orta seviyede İngilizce yeterliliğine sahip iki grup öğrenci katılmıştır. Deneysel süreçte ve veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere karşılaştırma/zıtlık içeren metin türü ve neden sonuç içeren iki ayrı metin türü kullanılmıştır. Her bir metin 12 adet okuduğunu anlamaya yönelik sorular içermiştir. Toplanan veri analizinde t-testi kullanılarak betimleyici analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarında göre her iki grupta farklı metin türlerinde farklı performanslar sergilediği görülmüştür. Araştırma sonuçları karşılaştırma/zıtlık içeren metinlerin, neden/sonuç içeren metin türlerine göre daha anlaşılması kolay türler olduğunu göstermiştir. Ayrıca ileri seviye öğrencilerin her iki metin türünde de orta seviyedeki

öğrencilere göre daha yüksek puanlar alması, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin metin okuma ve anlama kabiliyetlerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Spörer, Brunstein, Kieschke (2008) çalışmalarında okuduğunu anlamaya yönelik strateji eğitiminin ve karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimlerine etkilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu orta büyüklükte bir Alman şehrinde yaşayan 210 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Etnik ve sosyo-kültürel yapı olarak benzer iki okuldan bir tanesi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler çalışma boyunca okuma stratejileri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri kendi içlerinde gruplara ayrılarak karşılıklı öğretim, akran karşılıklı öğretim ve öğretmen odaklı öğretim grupları oluşturmuştur. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri eşliğinde okuduğunu anlama çalışmaları devam ettirilmiştir. Veriler toplanıp, analiz edildiğinde strateji eğitimi alan grubun okuduğunu anlamada daha yüksek sonuçlar aldığını, küçük çalışma grupları arasında ise karşılıklı öğretim yönteminin kullanıldığı gruplar öğretmen odaklı ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı performanslar sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Azizifar, Roshani, Gowhary ve Jamalinesari (2014) yaptıkları çalışmalarında okuma öncesi etkinliklerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 60 adet onuncu sınıf öğrencileridir. Kontrol gruplu ön test- son test araştırma düzeninin kullanıldığı bu çalışmada bağlamdan tahmin etme ve kelime tanımlamaları içeren iki farklı okuma öncesi aktivitesi, kullanılmıştır. Beş hafta süren deneysel işlemler sonucunda okuduğunu anlama son testi uygulanmıştır. Veri analizinde ortalamalar, standart sapma ve t değerleri bulunmuştur. Analizler sonucunda her iki grupta ön test/son test sonuçları incelendiğinde son test sonuçları lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca bağlamdan tahmin etme etkinlikleri yapan grup kelime tanımları ile okuma öncesi etkinlik yapan gruba göre daha yüksek puanlar elde etmiştir.

Shabani ve Ghasemi (2014) çalışmalarında görev temelli ve konu temelli dil öğretiminin özel amaçlarla İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlama düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Öncelikle 120 adet üniversite öğrencisine İngilizce yeterlilik sınavı uygulanarak içlerinden 60 öğrenci çalışmaya uygun homojenliği sağlamıştır. Çalışma için 30'ar öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Deneysel süreçte 1.grup görev temelli dil öğretim yöntemine göre ders işlerken, grup 2 konu temelli

dil öğretim yöntemiyle derslerini sürdürmüştür. Toplanan verilerin analizi sonucunda her iki grubunda son testlerde olumlu sonuçlar aldığı, ancak görev temelli dil öğretim yöntemine göre eğitim alan grubun konu temelli dil öğretim yöntemine göre eğitim alan gruba göre okuduğunu anlama düzeyleri açısından daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür.

2.6.2.2. İngilizce Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Pazhakh ve Soltani (2010) çalışmalarında İngilizce öğretiminde öğrencilerin kelime bilgilerini geliştiren önemli bir okuma tekniği olarak düşünülen kapsamlı okuma (extensive reading) tekniğinin İngilizce öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerindeki gelişime etkisini incelemiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu yapılan yeterlilik sınavı sonucu 40 ortanın üstü ve 40 ortanın altı öğrenci oluşmuştur. Bu öğrenciler yeterlilik seviyelerine göre 20'şer kişilik dört gruba ayrılmıştır. Ortanın üstü dil yeterliliğine sahip öğrenciler için bir kontrol bir deney, ortanın altı dil yeterliliğine sahip öğrenciler için de bir kontrol bir deney grubu oluşturulmuştur. Deneysel süreç boyunca (10 hafta) her iki deney grubuna da beşer İngilizce hikâyeler verilmiştir. Her haftanın sonunda okudukları hikâyelerin özetlenmesi ve ilgili paragraflar yazılması istenmiştir. Süreç sonunda son testler uygulanmıştır. Yapılan veri analizinde her iki seviye grupta da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla kelime bildikleri sonucuna varılmıştır.

Mirkamali (2013) araştırmasında İngilizce kelime öğretiminde resimler ve kısa hikâyeler kullanımının etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda 8-10 yaş grubunda 15 erkek, 15 kız, 20-30 yaş grubunda 15 kız, 15 erkek öğrenciden oluşan 4 grup oluşturmuştur. Deneysel işlemlere başlamadan önce gruplara ön testler uygulanmış ve her biri bir buçuk saat süren toplam 8 oturum süren çalışmayla deney grubuna kısa hikâyeler ve resimlerle kelime öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Süreç son testler yapılarak sonlandırılmış, verilerin analiziyle şu sonuçlar elde edilmiştir:

- İngilizce kelime öğretiminde hem kısa hikâyeler hem de resimler etkili olmuştur.
- Resimler, kelime öğretiminde kısa hikâyelere göre daha etkili olmuştur.
- Resimler eşliğinde kelime öğretimi sınıfı daha aktif ve canlı hale getirmiştir.
- Kelimelerin resimlerle öğretimi öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmıştır.

Webb (2007) kelime bilgisi üzerinde tekrarın etkisini araştırdığı çalışma Kyushu Üniversitesinden 121 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrenciler en az yedi yıl İngilizce eğitimi almış olduğundan çalışma için yeterli dil becerilerine sahip oldukları kabul edilmiş,

yapılan yeterlilik sınavıyla da bunu göstermişlerdir. Rastgele atama yöntemiyle 98 öğrenciden oluşan dört deney grubu, 23 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu deney gruplarına deneysel süreçlerde hedeflenen kelimeler verilen metinlerle maruz bırakılmışlardır. Deney grupları hedef kelimelere sırasıyla bir kere, üç kere, yedi kere ve on kere olmak üzere metinlerde tekrarlı şekilde okumuşlardır. Kontrol grubu ise her hangi bir metin okuma çalışması yapmamışlardır. Yapılan son testler analiz edildiğinde okumayla kazanılan tesadüfi kelime öğrenimiyle öğrencilerin imla, anlam ve dilbilgisi açısından kazanımlar elde ettikleri, Öğrencilerin metinde kelimelerle karşılaşma sıklıkları arttıkça kelimeyi öğrenme oranında da artış olduğu görülmüştür.

Staehr (2009) kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 115 Danimarkalı öğrenci ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama testi, kelime bilgisi testleri kullanılmıştır. Yapılan testler analiz kelime bilgisi ile dinlediğini anlama kabiliyeti arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

2.6.2.3. Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Lervag ve Aukrust (2010) yaptıkları çalışmada ana dil ve yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin önemli bir belirleyicisinin öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgisi olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada 198 anadil öğrenimi gören, 90 yabancı dil öğrenimi gören öğrenci yer almıştır. 18 ay süren deneysel çalışmalar sonucu anadil öğrenimi gören öğrencileri süreç içerisinde daha yüksek okuduğunu anlama puanları elde etmiş ve kelime bilgilerinde daha hızlı gelişim göstermişlerdir. Yabancı dilde sahip olunan kelime bilgisi ise anadile göre okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde daha belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Sidek ve Rahim (2015) kelime bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği araştırmalarında anadil ve İngilizce dilinde karşılaştırmalar yapmışlardır. Çalışmada Malezya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencileri yer almıştır. Katılımcıların rastgele seçildiği çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce okuduğunu anlama testleri, İngilizce kelime bilgisi testleri, anadilde okuduğunu anlama testleri ve anadil kelime bilgisi testleri kullanılmıştır. Katılımcıların her birine bireysel olarak uygulanan süreçlerde, metinlerin okunması için istedikleri kadar süre verilmiştir. Metinler okunduktan sonra metinlere bakılmasına izin verilmeden ve belirli bir süre limiti içerisinde testler uygulanmıştır. Aynı süreç her iki dil içinde aynı şekilde uygulanmıştır. Sonuçların

analizinde öğrencilerin anadillerinde okuduklarını anlama ve kelime bilgisi seviyelerinin İngilizce dilindeki okuduğunu anlama ve kelime bilgisi düzeylerine göre önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle test uygulamalarının ardından yapılan kısa görüşmelerde İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin düşük çıkmasının en önemli sebepleri arasında hedef dildeki kelime bilgilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Beck, Perfetti ve McKeown (1982) yaptıkları çalışmalarında uzun süreli kelime öğretiminin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisine etkisini incelemişlerdir. 27 deney 39 kontrol grubunda olmak üzere toplam 66 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada İngilizce 104 kelime beş aylık zaman sürecinde öğretilmiştir. Deneysel süreç içerisinde okuduğunu anlama ve kelime bilgisini ölçen ön testler uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerine öğrencilere metinle alakalı basit kelimelerden basit cümlelere kadar uzanan kelime öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Yapılan ön test-son test analizinde kelime öğretimi çalışmalarının uygulandığı grup okuduğunu anlama ve kelime bilgisi yönünden kontrol grubuna göre daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir.

Abdulameer (2014) çalışmasında ilkökul seviyesinde İngilizce öğretiminde dijital hikâyeler kullanımının Iraklı küçük yaş İngilizce öğrencilerin kelime öğrenimine etkisini araştırmıştır. Irak'ta gerçekleştirilen araştırma teknolojik gereksinimler dolayısıyla özel bir ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma 20'şer kişilik iki grupla gerçekleştirilmiş iki grupta aynı öğretmen ile derslerini yürütmüştür. Nicel ve Nitel bir çalışma olan bu çalışmada nicel veriler uygulanan son testle, nitel veriler ise öğretmenin haftalık notları ve gözlemleriyle sağlanmıştır. Deneysel süreçte bir grup seçilen hikâyeleri İngilizce dersinde dijital ortamda, teknoloji kullanımıyla işlerken, diğer grup aynı hikâyeleri öğretmen merkezli, teknolojik araçlar kullanılmadan işlemişlerdir. Yapılan son test ve gözlemlerin analizi sonucunda dijital hikâyeler kullanımının öğrencilerin kelime öğrenimlerini olumlu yönde etkilediği ve İngilizce öğrenimine katkı sağladığı görülmüştür.

Jenkins, Stein ve Wysocki (1984) yeni kelime öğreniminin metinlerden tesadüfen öğrenilen kelimelerle kazanılabileceği hipotezini savunduğu çalışmalarında iki grup beşinci sınıf öğrencileriyle araştırmalarını yapmışlardır. Ön test-son test araştırma deseninin uygulandığı çalışmada öğrenciler bilmedikleri kelimeleri içeren metinler okutulmuşlardır. Birinci grupta okuma kabiliyeti yüksek öğrenciler yer alırken, diğer grupta okuma kabiliyeti görece olarak daha düşük öğrenciler yer almıştır. Veri toplama çalışmalarının ardından yapılan analizde öğrencilerin metinlerden kelimelerin anlamlarını

kendi başlarına öğrenebildikleri, metinde geçen kelimelerin kullanılma sıklığı arttıkça kelimenin öğrenilme oranının da arttığı, ayrıca okuduğunu anlama kabiliyetinin yüksek olduğu öğrencilerin diğer gruba göre metinlerde geçen kelimelerin anlamlarını öğrenme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.6.2.4. Hikâye Okuma ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Khatip ve Nasrollahi (2012) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerinde kısa hikâyelerin etkisini incelemiştir. 26 Üniversite (14 deney, 12 kontrol) öğrencisinin katıldığı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler okuma derslerinde seçilen İngilizce hikâyeleri okurken, kontrol grubundaki öğrenciler ise çeşitli kitaplardan, internetten ve dergilerden seçilen okuma metinlerini okumuşlardır. Yapılan son testlerle birlikte analizler yapılmış ve iki grup açısından okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak araştırmacı katılımcı grubunun sayısının az olduğunu ve örneklemin evreni temsil etme gücünün düşük olduğu gerekçesiyle genelleme yapılamayacağını belirtmiştir.

Gallets (2005) hikâye okumanın ve hikâye anlatmanın öğrencilerin hatırlama becerilerine ve hikâyeyi anlama düzeylerine etkilerini karşılaştırmıştır. 25 hikâye anlatımda, 24 de hikâye okumada olmak üzere toplam 49 okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf öğrencisi çalışmada yer almıştır. Çalışma East Tennessee Devlet Üniversitesinde gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılan bu çalışma 12 hafta sürmüştür. Kontrol grubu olmayan bu çalışmada birinci grup hikâye saatinde hikâyeye ilişkin öncül, ilgi çekici sorular sorulduktan sonra hikâyenin öğretmen tarafından okunmasıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci grupta ise bundan farklı olarak hikâyeler öğretmen tarafından anlatılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda her iki grupta hem hatırlama hem de anlama bakımından anlamlı bir başarı sergilemiştir. Ancak iki tekniğin karşılaştırılması yapıldığında hikâye okumaya nazaran hikâye anlatım tekniğinde öğrenciler duyduklarının daha fazlasını hatırladıkları görülmüştür.

Maibodi (2008) çalışmasında öyküleyici metinlerin, açıklayıcı metinlere göre yabancı dil öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri üzerinde daha etkili olacağına inanmıştır. Bu hipotezi araştırdığı çalışmasında kısa hikâyelerle İngilizce öğretimi üzerinde araştırmalar yapmıştır. Çalışmaya İran'da yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören 200

kız üniversite öğrencisi katılmıştır. Yapılan İngilizce yeterlilik sınavı ardından (Oxford Placement Test), her grupta 60 olmak üzere topla 120 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olup, deney grubu İngilizce okuma derslerini kısa hikâyelerden oluşan öyküleyici metinlerle sürdürürken, kontrol grubu öğrencileri çeşitli konular üzerine açıklayıcı metinler içeren okuma kitabıyla dersini işlemiştir. 10 ders saatinden oluşan deneysel süreç sonucunda deney ve kontrol gruplarına açıklayıcı ve öyküleyici metinler içeren okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda (ortalama, standart sapma, t-testi) okuduğunu anlama bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ghasemi ve Hajizadeh (2011) hikâyelerle İngilizce öğretimi üzerine yaptığı çalışmada okuduğunu anlama sürecinde içeriğe dair bilginin önemli olduğunun birçok uzman tarafından kabul edildiğini belirtmiştir. Hikâyelerin dil öğrencilerine kısa, modern ve çeşitli olmasıyla daha fazla hitap ettiğini, hikâyelerin İngilizce öğrenmeye çalışan öğrenciler için dilsel, entelektüel ve duygusal bir kaynak sağlayabileceğini belirtmiştir. Yaptıkları çalışmada hikâyelerin öğrencilerin öğrenim deneyimlerine katkı sağlayabileceği gibi, hedef dilde okuduğunu anlama becerisinde de önemli bir etken olacağını belirtmişlerdir. Loukia (2006: 27) ise hikâyeler sadece uyumadan önce çocuklara okunan bir edebi tür olarak kalmamasını müfredata bütünleşmiş bir şekilde çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Pourkalhor ve Kohan (2013) çalışmalarında ileri seviye İngilizce sınıflarında hikâyelerle okuduğunu anlama öğretimi üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından çeşitli kitaplardan seçilen metinlerden oluşturulan okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Katılımcı grubun 40 kişilik ileri seviyede İngilizce yeterliliğe sahip İranlı üniversite öğrencilerinden oluştuğu çalışmada okuduğunu anlama ön testi yapılarak 20'şer kişilik benzer iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan deney grubu öğrencileri dönem boyunca Robert J. Dixson tarafından yazılan Modern İngilizce Hikâyeler adlı kitap eşliğinde okuduklarını anlama çalışmaları yaparken, kontrol grubu öğrencileri bu süreç içerisinde internet, dergi gibi ortamlardan getirilen okuma metinleri ile derslerini sürdürmüşlerdir. Dönem sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama son testleri uygulanmış, bu testlere göre ortalama, standart sapma ve t değerleri hesaplanıp analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda hikâyelerle okuduğunu anlama çalışmaları yapan deney

grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğu sonucuna varılmış ve İngilizce öğretiminde hikâye kullanımını öğretmenlere önerilmiştir.

Ghasemi (2011) yabancı dilde okuma ve yazma becerisinin gelişiminde hikâye kullanımını üzerine yaptığı araştırmada hikâyelerin İngilizce öğrencileri için ilgi çekici ve modern olması dolayısıyla önemli bir kaynak olacağını belirtmiştir. Öğrenci seviyesine göre seçilen hikâyelerin öğrencilere entelektüel, duygusal yönden katkı sağlayacağı, aynı zamanda öğrenin tecrübelerini zenginleştireceğini iddia etmiştir. Ayrıca hikâyelerin İngilizce derslerinde daha etkili ve verimli kullanılabilmesi adına çeşitli stratejiler önermiştir. Araştırmacıya göre hikâyelerle okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde kullanılabilir bir sistemli bir öğretim şu sıraları içermelidir:

- I. Hikâyeye ilgili kültürel altyapının verilmesi ve ilgili kelime etkinlikleri
- II. Dilsel becerilerin geliştirilmesi için hikâyenin sınıf içi okunması
- III. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimine yönelik metin analizi ve kısa yazma çalışmaları
- IV. Kazanılan bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve daha ileri yazma becerisi gelişimi için okuma sonrası ödevler

Khalili ve Rezvani (2015) internet ortamında hikâye okumanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada Jahad Daneshgahi Üniversitesinde okuyan 60 öğrenci ile çalışmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışma 30'ar kişilik iki gruba yürütölmüş ve yaklaşık 12 hafta sürmüştür. Yapılan ön testler sonucu grupların benzer özellikte olduğu görölmüştür. Deneysel süreçte bir grup seçilen 20 İngilizce hikâyeyi laboratuvarlarda internet üzerinden okurken, diğer grup ise basılı kitap halinde okumuşlardır. Haftada iki hikâyeye okunmuş ve her hikâyeden sonra okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmıştır. On hafta sonunda son testler yapılmıştır. Toplanan veriler istatistiki olarak analiz edildiğinde çevrimiçi hikâyeye okumanın dil öğrencilerini olumlu yönde etkilediği ve klasik basılı kitaplar okuyan gruba göre çevrimiçi hikâyeye okuyan grubun okuduğunu anlama testlerinde anlamlı düzeyde başarı gösterdiği görölmüştür.

Kharaghani (2013) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Yaklaşık 100 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşan bir katılımcı gruba gerçekteştirilen çalışma nicel verilere dayanan deneysel bir çalışma olarak

gerçekleştirilmiştir. Geçmiş öğrenmeleri ve İngilizce seviyeleri benzer olan bu öğrencilerden oluşan sınıflardan rastgele atama ile iki grup oluşturulmuştur. Birinci grup her biri bir buçuk saatlik on altı ders boyunca ders kitabında yer alan okuma metinlerini okurken, ikinci grupta öğrenciler seçilen İngilizce hikâyeleri okumuşlardır. Süreç sonunda her iki gruptan da araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testiyle veriler toplanmıştır. Yapılan t-testi analizleri sonucu hikâyeler ile okuma çalışması yapan grup, ders kitabıyla okuma çalışmaları yapan gruba göre daha yüksek puanlar elde etmiştir.

Pardede (2011) dil becerilerinin gelişiminde hikâye kullanımının etkisini araştırdığı çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin temel amacını öğrencilerin hedef dilde akıcı bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamak olarak belirlemiştir. Bu gelişimi sağlayabilmek için ise öğretmenlerin dilin kullanımının görülebileceği otantik araç gereçler kullanması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenler sadece dilbilgisel değil, aynı zamanda edebi ve kültürel etmenleri de dikkate almalıdır. Çalışmasında bu etmenleri sağlayabilecek hikâyelerin İngilizce öğretiminde kullanılması gerektiğini savunan araştırmacı, hikâye seçimine dair de çeşitli önerilerde bulunmuştur. Her öğrenme durumunun eşsiz olduğunun belirtildiği çalışmada, Hikâye seçiminin de dersin amacına, öğrencinin profiline, öğretmenin yapısına göre yapılması gerektiğini söylemiştir.

2.6.2.5. İngilizce Dersine Karşı Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Al-Tamimi ve Shuib (2009) İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonu incelediği çalışmada petrol mühendisliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Çalışmadaki temel amaç öğrencilerin İngilizce motivasyon kaynağı ve derse karşı tutumlarını belirlemektir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından uygulanan anketler ve görüşmelerle yapılmıştır. Anket çalışmasına evreni temsil ettiği düşünülen 81 öğrenciye uygulanmış, ayrıca rastgele seçilen 10 öğrenci ile de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını genellikle akademik sebeplerin oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce bilmenin sağladığı sosyal ve eğitsel kazanımlar sebebiyle İngilizceye karşı olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Bunlara ek olarak üniversite öğrencilerinin izledikleri İngilizce filmlerin de o dile ve kültüre ait tutumlarını etkilediği görülmüştür.

Ardeo (2003) çalışmasında ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını incelemiştir. Çalışmada

mühendislik, işletme ve hemşirelik bölümlerinde eğitim gören 123 üniversite öğrencisi yer almıştır. Çalışmada tek dilli (İspanyolca) ve iki dilli (İspanyolca ve başka) öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve akademik başarısı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve testlerin kullanıldığı araştırma sonunda iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre testlerde azda olsa daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda iki grup arasında hem tutum hem de akademik başarı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kobayashi (2002) çalışmasında İngilizce öğreniminde cinsiyetin rolünü araştırmış ve Japon kız öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmacı daha önce yapılan araştırmalarda da bulunduğu gibi Japonya'da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce diline karşı daha olumlu tutumlar sergilemesinin nedenlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda Japon kültüründeki İngilizce bilen kadının rolü toplumda, iş hayatında ve akademik hayatta daha ön planda olduğu için bayanların İngilizceye karşı daha pozitif tutum sergilediğini göstermiştir.

2.6.2.6. İngilizce Hikâye Okuma ve Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Crumbley ve Smith (2000) çalışmalarında muhasebe öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasında ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde hikâyeler kullanımı üzerinde durmuştur. Araştırmacılar çalışmalarında, hikâyelerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılan, sıkıcılığın ve tekdüzeliğin üstesinden gelen esnek bir öğretim aracı olduğunu söylemişlerdir. Derslerde hikâye kullanımının eğitim ile eğlenceyi birleştirdiğini ve öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin derslerde kullanılan metin türlerine ve öğretim metotlarına karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma son yıllarda yenilenen eğitim programıyla İngilizce eğitime çok önem veren Malezya'da gerçekleştirilmiştir. Toplam 110 öğrenciden oluşan 4 şubeyle gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda, öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları hakkındaki görüşler hikâyelerin öğrenciler arasında daha popüler bir tür olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hikâyeleri okuması kolay, fazla zaman almayan, kısa türler olduğu için diğer türlere göre daha fazla seçmişlerdir. Ayrıca hikâyelerde kullanılan dilin daha anlaşılır olması, hikâyelerin ilgi çekici olması öğrenciler tarafından popüler olmasını etkilemiştir. Romanlar ve şiirler ise öğrenciler tarafından daha az rağbet görmüşlerdir. Öğrencilerin macera ve heyecan içeren hikâyelere karşı daha

olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kullandığı öğretim metotları hakkında yapılan analizlerde ise öğrencilerin genellikle uygulanan metotlardan memnun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren drama, yaratıcı yazma gibi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Ziu (2015) ise çalışmasında hikâyelerle İngilizce öğretim stratejisine yönelik öğretmen deneyim ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma en az beş, en fazla on beş yıllık iş tecrübesi olan 10 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Lise ve ortaokullarda görev yapan bu öğretmenlerle görüşmeler yapılarak İngilizce derslerinde hikâye kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmede öğretmenlere 20'şer soru sorulmuş ve alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin hikâye kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu yaklaşımlarının nedenleri arasında ise hikâyelerle birlikte öğrencilerin İngilizce beceriler kazandığını, iletişim becerilerini geliştirdikleri, gerçek hayata uygun yaşantılar sağladıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada sonuç olarak hikâye kullanımının İngilizce öğretim programına ilave edilmesi yönünde öneride bulunulmuştur.

Mart (2012) çalışmasında küçük yaş İngilizce öğretiminde hikâyelerle İngilizce öğretimin önemi üzerinde durmuştur. Yaptığı çalışmada hikâyelerin neden önemli olduğu, hikâye seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini, hikâyelerle küçük yaş gruplarına nasıl İngilizce öğretilebileceğine dair önerilerde bulunmuştur. Çalışmasında hikâyelerin küçük yaş öğrenciler için motive edici birer unsur olduğunu, öğretmenlerin derste hikâye kullanarak mutlu ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturabileceğini söyleyerek İngilizce derslerinde hikâyelerin etkili bir dil öğretim materyali olarak kullanılabilirliğini belirtmiştir.

2.6.2.7. Okuduğunu Anlama ve Tutum ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Sallal (2014) yaptığı araştırmasında İngilizce öğreniminde hikâye kullanımının öğrencilerin motivasyonuna ve okuduklarını anlama becerilerine etkisini incelemiş, çalışmasını Irak Diyala üniversitesinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini 30 deney grubunda 30 da kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna hikâyelerle desteklenmiş İngilizce eğitimi verilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle İngilizce öğretimi yapılmıştır. Süreç sonunda son testler uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz aşamasında

ortalama, standart sapmalar hesaplanmıştır. Sonuç olarak çalışmada hikâyelerle İngilizce öğretiminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini anlamlı bir farkla olumlu yönde etkilediği ve geleneksel yönteme göre farklı gelen hikâyelerle ders işlenişinin öğrencilerin ders motivasyonlarını da olumlu yönde artırdığı görülmüştür.

Bilal (2013) kısa hikâyelerle İngilizce okuduğunu anlama becerisinin gelişimini araştırdığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu araştırma desenini kullanmıştır. 20 adet sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama ve İngilizce dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel süreç ön testler uygulanarak başlanmış ve dört hafta boyunca öğrenciler okuma derslerinde hikâye (deney grubu) ve ders kitabından metinler (kontrol grubu) okumuşlardır. Son testler uygulanmış, veri analizinde ortalama, standart sapma ve t-testlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda okuma derslerinde hikâyeler okumak öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Palupi (2010) çalışmada öğrencilerin İngilizce hikâyeler okumasının kelime bilgilerine ve İngilizce dersine karşı olan tutumlarına etkisini incelemiştir. Nicel ve nitel bir araştırma olan bu çalışmada nitel veriler gözlemler, notlar, fotoğraflar ve belge analizleriyle yapılmıştır. Nicel veriler ise yapılan testlerle toplanmıştır. 35 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda hikâyelerin öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler süreç boyunca daha aktif ve ilgili olmuşlardır. Yapılan aktivitelere daha iyi odaklanmışlar, arkadaşlarıyla tartışmalar yapmayı sevmişler ve ders ile alakasız davranışlarda bulunmamışlardır.

Graves, Cooke ve Laberge (1983) yaptıkları çalışmalarında kendi yaş grupları seviyelerinin altında başarı gösteren öğrencilerin İngilizce kısa hikâyelerin ön çalışmalarla birlikte okutulmasının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, hatırlamalarına ve derse olan tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Çalışma kapsamında beşinci sınıf seviyesinde olan 32 sekizinci sınıf öğrencisi ve üçüncü sınıf seviyesinde 40 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışma süresince kısa hikâyeler, her hikâye için hazırlanan ön çalışmalar ve her hikâye için ayrı testler kullanılmıştır. Ön çalışmalar öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini konuya çekebilecek sorularla başlayan, hikâyenin kendisi ve karakterleri hakkında bilgi veren ve en önemli kelimelerin açıklamasının verildiği bölümleri içermiştir. İki hafta uygulanan deneysel işlemler sonucunda yapılan analizler İngilizce kısa hikâyelerin ön

çalışmalarla birlikte okutulmasının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, hatırlamalarına ve derse olan tutumlarına yönelik olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Khatib (2011) araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere kısa Hikâye öğretiminde okuyucu-tepki teorisinin (reader-response theory) kullanımını incelemiştir. Yapılan İngilizce yeterlilik sınavı sonucu deney grubuna 23, kontrol grubuna ise 19 öğrenci seçilmiştir. Yarı deneysel bu çalışmada veri toplama aracı olarak kelime bilgisi sınavı, okuma anketi kullanılmıştır. Kontrol grubunda öğrenciler geleneksel edebi eser derslerinde olduğu gibi yazar odaklı ders işlenişine şahit olurken, deney grubunda öğrenciler, öğrenci görüş ve düşüncelerini önemseyen, hikâyenin belirli kısımlarının okuyucu tarafından tamamlanmasının istendiği bölümlerden oluşan okuyucu-tepki teorisine göre der işleniş gerçekleştirilmiştir. Yapılan son testler sonucunda veriler analiz edilmiş, neredeyse her ölçümde benzer sonuçlara oluşan gruplarda kelime bilgisi, derse karşı tutum ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Handayani (2013) İngilizce okuduğunu anlama üzerine yaptığı çalışmada çocuk hikâyelerinin kullanımını araştırmıştır. 43 öğrencinin katıldığı araştırmada, veri toplama araçları olarak gözlem formları, okuduğunu anlama testleri, anketler ve görüşmeler kullanılmıştır. Sınıf içi yapılan bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde hikâyelerin kullanılmasıyla birlikte okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan anket ve görüşmeler öğrencilerin İngilizce hikâye okumanın İngilizce kelime bilgilerine ve okuma becerilerine olumlu katkılar sağladığını düşündüklerini göstermiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma nicel verilerin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modeller sebep-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile araştırmacının kontrolünde gözlenmek istenen verilerin elde edildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2009; Büyüköztürk, 2001; Sencer, 1978; Hovardaoğlu, 2000). Deneysel modellerde gözlemlenmek istenen durum araştırmacı tarafından belirlenir. Karasar (2009: 97) deneysel modellerin kullanıldığı çalışmalarda amaçların çoğunluklar hipotez (denence) şeklinde belirtildiğini, sonuç olarak da olayların olası nedenlerine yönelik yargıların sınanmış olduğunu belirtmiştir.

Eckhardt ve Erman (1977; akt: Köksal, 2013: 87) ön test ve son test kontrol gruplu deneme modelinin işlem basamaklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

- Çalışmada mutlaka uygulama yapılacak olan bir denek grubu bulunmalıdır.
- Yansız atama yolu ile belirlenen gruba deney grubu denir ve araştırmada etkisini ölçmek istediğimiz bağımsız değişken bu gruba uygulanır. Diğer belirlenmiş olan ve kontrol grubu adı verilen deneklere ise uygulama yapılmayacaktır.
- Denekler kendileri ile bir çalışma yapıldığını bilebilir ancak hangi grupta yer aldıklarını bilmemelidirler.
- Çalışma öncesinde ön test mutlaka çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmalıdır.
- Etkisi gözlemlenmek istenen bağımsız değişken sadece deney grubuna uygulanmalıdır.
- Uygulama sonucunda çalışmanın etkisini belirlemek yani bağımlı değişkeni tespit etmek amacı ile son test deney ve kontrol gruplarına uygulanmalıdır.
- Uygulanan son test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma yapılmalıdır.

Araştırmada her iki grupta da uygulama öncesi ve sonrası çalışma için hazırlanmış testler uygulanmıştır. Çalışmalarda ön testlerin uygulanması, deneysel işlem öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun seviyelerinin bilinmesine ve uygulama sonrasında her iki

grupta da son test sonuçlarının ön testte elde edilen verilerle olan farkın anlamlı olup olmadığı sonucunu ortaya koyar. Bu modelde İngilizce hikâye okumanın diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine, kelime bilgilerine ve derse karşı tutumlarına ne derece etki ettiğini belirlemek amacı ile ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada öncelikle çalışma gruplarını belirlemek amacı ile uygulamanın yapıldığı okuldaki bütün 5. ve 8. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi ile Baş (2012) tarafından geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Okulda bulunan beşinci ve sekizinci sınıf şubelerinden öğrencilerin bu testlere verdikleri cevaplar göz önüne alınarak çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır (iki adet beşinci sınıf, iki adet de sekizinci sınıf). Her iki sınıf düzeyinde de belirlenen bu gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olmak üzere ikişer sınıf kura yolu ile belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta sürmüştür. Uygulama süresinde mevcut ders programına bağlı kalınmış olup, programdaki üniteler işlenmiştir. Deneysel süreçte deney grubu öğrencileri ders kitaplarında bulunan mevcut okuma metinlerine ek olarak araştırmacı tarafından belirlenen, seviyelerine, ünite kazanım ve kelimelerine uygun İngilizce hikâyeler okurken, kontrol grubundaki öğrenciler sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinlerini okumuşlardır. Altı haftalık hikâye okuma çalışmalarının ardından her iki gruba da okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testleri ve tutum ölçeği uygulanarak elde edilen puanlara göre gruplar arasında erişim ortalamaları açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Başarı ve Tutum İncelemesi İçin Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

G ₁	R	O _{1,1} O _{1,3}	X ₁	O _{1,2} O _{1,4}
G ₂	R	O _{2,1} O _{2,3}		O _{2,2} O _{2,4}
G ₃	R	O _{3,1} O _{3,3}	X ₂	O _{3,2} O _{3,4}
G ₄	R	O _{4,1} O _{4,3}		O _{4,2} O _{4,4}

G₁: 5.sınıf deney grubu

G₂: 5.sınıf kontrol grubu

G₃: 8.sınıf deney grubu

G₄:8.sınıf kontrol grubu

R: Tesadüfi atama

O_{1.1}: 5.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı başarı ön testi

O_{1.3}: 5.sınıf tutum ön testi

O_{2.1}: 5.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı başarı ön testi

O_{2.3}: 5.sınıf tutum ön testi

O_{3.1}: 8.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı ön testi

O_{3.3}: 8.sınıf tutum ön testi

O_{4.1}: 8.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı ön testi

O_{4.3}: 8.sınıf tutum ön testi

X₁: 5.sınıflar için İngilizce hikâye okuma süreci

X₂: 8.sınıflar için İngilizce hikâye okuma süreci

O_{1.2}: 5.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı son testi

O_{1.4}: 5.sınıf tutum son testi

O_{2.2}: 5.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı son testi

O_{2.4}: 5.sınıf tutum son testi

O_{3.2}: 8.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı son testi

O_{3.4}: 8.sınıf tutum son testi

O_{4.2}: 8.sınıf okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı son testi

O_{4.4}: 8.sınıf tutum son testi

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÇALIŞMA GRUPLARI

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili Mucur ilçesi Şehit Öğretmen Hüseyin Aydemir Hürriyet Ortaokulunda bulunan iki farklı 5.sınıf ve iki farklı 8.sınıf şubesinde bulunan toplam 101 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

öncelikle uygulamada kullanılmak üzere geliştirilen İngilizce okuduğunu anlama ve başarı testleri ile Baş (2012) tarafından geliştirilen İngilizce dersi tutum ölçeği adı belirtilen okulda bulunan 4 adet 5.sınıfa ve 5 adet 8.sınıfa ön test olarak uygulanmış ve bu sınıflarda bulunan öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tutumları tespit edilmiştir. Testlerin sonuçlarına göre 5.sınıflar için 5-A sınıfı deney (26 öğrenci), 5-D sınıfı kontrol (25 öğrenci); 8.sınıflar için ise 8-B sınıfı deney (25 öğrenci), 8-C sınıfı kontrol grubu (25 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Araştırma okuduğunu anlama ve kelime bilgileri birbirine yakın, tutum düzeyleri birbirine denk olan 4 sınıf ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamındaki sınıflarda bulunan İngilizce sınavlarından muaf, bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda eğitim gören iki öğrenci hikâye okuma etkinliklerine katılmışlar ancak başarı testi sonuçları ve tutum puanları değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmada 5.sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamak amacıyla, öğretim sürecinden önce, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan İngilizce dersi “party time (parti zamanı)” ve “fitness (spor)” ünitelerine ait okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı test edilmiştir.

Öğretim uygulamalarının öncesinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan okuduğunu anlama başarı testlerini karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgulara tablo 3,2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	48,31	22,17	49	,206	,838
Kontrol	25	47,04	21,83			

Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi 5.sınıflar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi okuduğunu anlama ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=48,31$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=47,04$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermesi

bakımından önemlidir. Diğer taraftan testin 100 puan üzerinden puanlandığı düşünüldüğünde, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, üniteler kapsamındaki okuduğunu anlama becerisi açısından oluşturulan değerlendirme ölçeğine göre “orta” derecede ön bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Test içeriğini oluşturan üniteler düşünüldüğünde “parti zamanı” ve “spor” ünitesi çocuklar tarafından daha çok aşına olunan ve önceki yıllarda işlenen İngilizce üniteleriyle bağlantılı kelime ve kelime grupları içermesi öğrencilerin bu konulara yönelik ön bilgilerini artırabilecek bir etkidir. Örneğin spor ünitesi öğrencilerin anadillerinde de aşına oldukları “football, basketball, tennis, volleyball, handball...” gibi kelimeler içermektedir. Beşinci sınıflar deney ve kontrol grupları okuduğunu anlama ön testleri puanları Tablo 3.2.’de belirtilmiş ve t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 3.2. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kazanımlara karşın ön bilgi düzeyleri “orta” seviyede olduğu ve gruplar arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretim uygulamalarının öncesinde beşinci sınıflar düzeyinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan kelime bilgisi başarı testlerini karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgulara tablo 3,3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	7,77	3,08	49	,628	,533
Kontrol	25	7,24	2,93			

Tablo 3.3.’te görüldüğü gibi 5.sınıflar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi kelime bilgisi ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,77$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,24$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Diğer taraftan testin 14 puan üzerinden puanlandığı düşünüldüğünde, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, üniteler kapsamındaki kelime bilgisi kazanımlarıyla ilgili oluşturulan değerlendirme ölçeğine göre “orta” derecede ön

bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Test içeriğini oluşturan üniteler düşünüldüğünde parti zamanı ve spor ünitesi çocuklar tarafından daha çok aşına olunan ve önceki yıllarda işlenen İngilizce üniteleriyle bağlantılı kelime ve kelime grupları içermesi öğrencilerin bu konulara yönelik ön bilgilerini artıracak bir etkidir. Örneğin spor ünitesi öğrencilerin anadillerinde de aşına oldukları “football, basketball, tennis, volleyball, handball...” gibi kelimeler içermektedir. Beşinci sınıflar deney ve kontrol grupları kelime bilgisi ön testleri puanları Tablo 3.3.’de belirtilmiş ve t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 3.3. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kazanımlara karşın ön bilgi düzeyleri “orta” seviyede olduğu ve gruplar arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir.

İngilizce hikâye okuma etkinliklerini içeren uygulamalar öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan Baş (2012)’a ait İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.4.’te belirtilmiştir.

Tablo 3.4. 5.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	M-W U	p
Deney	26	3,44	0,97	286,500	,467
Kontrol	25	3,79	0,95		

Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığı görülmüştür. 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,44$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,79$) birbirine oldukça yakındır. Bu sonuca göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Oluşturulan tutum puanı değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “yüksek” tutum puanları göstermişlerdir. Her iki grubunda ön tutum puanları İngilizce dersine yönelik tutumun olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bir diğer çalışma grubu ise 8.sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları 25’er öğrenciden oluşup toplam 50 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada 8.sınıf deney (8/B) ve kontrol gruplarındaki (8/C)

öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamak amacıyla, öğretim sürecinden önce, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan İngilizce dersi “tourism (turizm)” ve “chores (ev işleri)” ünitelerine ait okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı test edilmiştir.

Deneysel işlemler öncesinde her iki grubun okuduğunu anlama başarı düzeyleri araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ile ölçülmüştür. Öğretim uygulamaları öncesinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan okuduğunu anlama başarı testlerini karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgulara tablo 3,5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	49,29	21,47	48	-,133	,895
Kontrol	25	50,08	21,08			

Tablo 3.5.’te görüldüğü gibi 8.sınıflar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi okuduğunu anlama ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=49,29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=50,08$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Diğer taraftan testin 100 puan üzerinden puanlandığı düşünüldüğünde, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, üniteler kapsamındaki okuduğunu anlama becerisi açısından, oluşturulan değerlendirme ölçeğine göre “orta” derecede ön bilgiye sahip oldukları görülmektedir.. Test içeriğini oluşturan üniteler düşünüldüğünde turizm ve ev işleri üniteleri 8.sınıf öğrencilerinin gireceği TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) İngilizce sınavının da konuları arasında olması nedeniyle bazı öğrencilerin konulara ön hazırlık yapmış olabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilerin geçmiş yıllara ait kazanımları öğrencilere bazı ön bilgiler sağlamıştır. Sekizinci sınıflar deney ve kontrol grupları okuduğunu anlama ön testleri puanları Tablo 3.5.’te belirtilmiş ve t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 3.5. incelendiğinde deney ve

kontrol gruplarının kazanımlara karşın ön bilgi düzeyleri orta seviyede olduğu ve gruplar arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretim uygulamalarının öncesinde sekizinci sınıflar düzeyinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan İngilizce kelime bilgisi başarı testlerini karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgulara tablo 3,6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	8,08	3,14	48	1,070	,290
Kontrol	25	7,16	2,94			

Tablo 3.6.’da görüldüğü gibi 5.sınıflar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi kelime bilgisi ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=8,08$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,16$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Diğer taraftan testin 15 puan üzerinden puanlandığı düşünüldüğünde, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, üniteler kapsamındaki kelime bilgisi kazanımlarıyla ilgili oluşturulan değerlendirme ölçeğine göre “orta” derecede ön bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Test içeriğini oluşturan üniteler düşünüldüğünde turizm ve ev işleri üniteleri 8.sınıf öğrencilerinin gireceği TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) İngilizce sınavının da konuları arasında olması nedeniyle bazı öğrencilerin konulara ön hazırlık yapmış olabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca önceki yıllarda işlenen İngilizce üniteleriyle bağlantılı kelime ve kelime grupları içermesi öğrencilerin bu konulara yönelik ön bilgilerini artırabilecek bir etkidir. Sekizinci sınıflar deney ve kontrol grupları kelime bilgisi ön testleri puanları Tablo 3.6.’da belirtilmiş ve t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 3.6. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kazanımlara karşın ön bilgi düzeyleri orta seviyede olduğu ve gruplar arasında manidar bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Başarı testlerinin yanı sıra aynı beşinci sınıflarda yapıldığı gibi sekizinci sınıf öğrencilerine de İngilizce dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. İngilizce hikâye okuma etkinliklerini içeren uygulamalar öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna yönelik uygulanan Baş (2012)'a ait İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.7.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.7. 8.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	M-W U	p
Deney	25	3,29	0,98	302,000	,838
Kontrol	25	3,35	0,89		

Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığı görülmüştür. 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,35$) birbirine oldukça yakındır. Oluşturulan tutum puanı değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “orta” tutum puanları göstermişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı olarak kullanılan okuduğunu anlama ve kelime bilgisi başarı testleri ile İngilizce dersi tutum ölçeğinden bahsedilmiştir.

3.3.1. 5.Sınıf İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi

Araştırmada 5.sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 5.sınıf İngilizce dersi Party Time ve Fitness ünitelerine yönelik okuduklarını anlama ve kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinden yararlanılmıştır. Başarı Testinin hazırlanması sürecinde 5. sınıf İngilizce öğretim programı dikkate alınarak öğrenci düzeyinde bu ünitelere yönelik kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından 23 adet kelime bilgisi ölçen, 15 adet okuduğunu anlama bilgisi ölçen toplam 38 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular ölçme değerlendirme uzmanı ve alanında uzman İngilizce öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan

39 taslak soru, araştırmanın çalışma grubu içerisinde bulunmayan Mucur Fatih Ortaokulu ve Şehit Polis Gökhan Ünalı İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmış ve toplanan verilere madde analizi yapılmıştır. Madde güçlüğü katsayısı (Pj) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (rjx) 0,30 un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır. Madde güçlükleri 0,35 ve 0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşü doğrultusunda düzeltilerek başarı testine dâhil edilmiştir. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 25 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 100 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005: 28). Sonuç olarak, geliştirilen İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi testinin 5. sınıf öğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik başarılarını ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır. Hazırlanan nihai sorular EK 2’de gösterilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere ünitenin kazanımlarına uygun olarak nihai başarı testinde 25 soru bulunmaktadır. Bu testte doğru işaretlenen her bir soru 4 puan olup yanlış işaretlenen sorular 0 puandır. Bununla birlikte bütün sorular eşit puanlıdır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 0’dır. Hazırlanan nihai testin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri EK 3’te verilmiştir.

3.3.2. 8.Sınıf İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi

Araştırmada 8.sınıf deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 8.sınıf İngilizce dersi Tourism ve Chores ünitelerine yönelik okuduklarını anlama ve kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinden yararlanılmıştır. Başarı Testinin hazırlanması sürecinde 8. sınıf İngilizce öğretim programı dikkate alınarak öğrenci düzeyinde bu ünitelere yönelik kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından 26 adet kelime bilgisi ölçe, 14 adet okuduğunu anlama bilgisi ölçe toplam 40 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular ölçme değerlendirme uzmanı ve alanında uzman İngilizce öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan 40 taslak soru, araştırmanın çalışma grubu içerisinde bulunmayan Mucur Fatih Ortaokulu ve Şehit Polis Gökhan Ünalı İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmış ve toplanan verilere madde analizi yapılmıştır. Madde güçlüğü katsayısı (Pj) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (rjx) 0,30 un üzerinde olan maddeler

olduğu gibi teste alınmıştır. Madde glkleri 0,35-0,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşü doğrultusunda dzltilerek başarı testine dâhil edilmiştir. Bu şekilde madde glğ orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 25 madden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 100 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005: 28). Sonuç olarak, geliştirilen İngilizce Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi testinin 8. sınıf ğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik başarılarını ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır. Hazırlanan nihai sorular *EK 4*'de gösterilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere ünitenin kazanımlarına uygun olarak nihai başarı testinde 25 soru bulunmaktadır. Bu testte doğru işaretlenen her bir soru 4 puan olup yanlış işaretlenen sorular 0 puandır. Bununla birlikte bütün sorular eşit puanlıdır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 0'dır. Hazırlanan nihai testin madde glk ve ayırt edicilik indeksleri *EK 5*'te verilmiştir.

3.3.3. İngilizce Dersi Tutum leği

Araştırmada beşinci sınıf ve sekizinci sınıf seviyelerinde deney ve kontrol gruplarına n tutum ve son tutum leği olarak uygulanan Baş (2012)'a ait İngilizce Dersine Yönelik Tutum leği hazırlayıcısından izin alınarak kullanılmıştır. Uygulanan Tutum leği *EK 6*'da verilmiştir. Kullanılan tutum leği 15'i olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Baş (2012) araştırmasında geliştirdiği tutum leğinin KMO değerini 0.884, Bartlett testini ise 10134.161 ($p<.000$) olarak bulmuştur. Güvenirlik analizini, madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu hesaplayarak yapmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0.92 olarak bulmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarının da 0.77 ile 0.93 arasında değiştiğini saptamıştır. Testin iki yarı test korelasyonunu da 0.83 olarak bulmuştur. Araştırmacının elde ettiği bu sonuçlar, ölçeğin genelinin ve diğer alt boyutlarının da güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin faktörleri arasında da 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuçta, ölçeğin tüm faktörlerinin birbirleri ile tutarlı olduğunu görülmüştür. Sonuç olarak, ölçeğin, İngilizce dersine yönelik davranış ve düşünce tutumunun belirlenmesinde güvenle kullanılabileceği tespit edilmiştir. Tutum leği puanlanırken ölçeğin olumlu maddelerinin katılım düzeyi "kesinlikle katılıyorum" şeklinde

olan düzeyi işaretleyen öğrenci 5 puan, “katılıyorum” düzeyini işaretleyen 4 puan, “kararsızım” düzeyini işaretleyen 3 puan, “katılmıyorum” düzeyini işaretleyen 2 puan ve “kesinlikle katılmıyorum” düzeyini işaretleyen 1 puan almıştır. Ölçeğin olumsuz maddelerde ise katılım düzeyi “kesinlikle katılıyorum” düzeyini işaretleyen öğrenci 1 puan, “katılıyorum” düzeyini işaretleyen 2 puan, “kararsızım” düzeyini işaretleyen 3 puan, “katılmıyorum” düzeyini işaretleyen 4 puan ve “kesinlikle katılmıyorum” düzeyini işaretleyen 5 puan almıştır.

3.4. DENEYSEL İŞLEMLER

Araştırmada deneysel işlem boyunca aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır. Bunlar;

1. Çalışma yapılacak gruplar belirlenirken okulda bulunan 4 adet 5.sınıfa ve 5 adet 8.sınıfa araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İngilizce dersi okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı testleri ve Baş (2012)’a ait İngilizce dersi tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonrasında başarı düzeyleri birbirine yakın, kelime bilgisi ve tutum düzeyleri birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Bu işlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır.
2. Deney ve kontrol grupları rastgele atama yolu ile belirlenmiştir.
3. Deney ve kontrol grubundaki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
4. Araştırma 21 Mart 2016- 29 Nisan 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.
5. Araştırmada kullanılmak üzere İngilizce öğretim programına uygun, konu kazanımlarını ve öğrenilmesi hedeflenen İngilizce kelimeleri içeren hikâyeler, yayınevleri ile yapılan görüşmeler, İngilizce öğretmenlerinden alınan tavsiyeler ve internet üzerinden yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Hikâyelerin seçiminde yaş gruplarının seviyelerine uygun olmasına, Türk örf ve adetlerine uygun olmasına, çocukların kişiliklerine ve ahlaki yönden gelişimlerine olumlu etki yapacak hikâyeler olmasına dikkat edilmiştir. Aksi düşünülen, argo sözcükler barındıran, içinde değer eğitimi amacı olmayan, kişilik gelişimine katkı sağlamayacak hikâyeler liste dışına çıkarılmıştır. Ayrıca hikâyelerin içerisinde o hikâye ile ilgili okuduğunu anlama testleri, kelime alıştırmaları ve bulmacalar gibi etkinliklerin de yer almasına özen gösterilmiştir. Sonuç olarak 5.sınıf düzeyinde 10 hikâye, 8.sınıf düzeyinde 10 hikâye olmak üzere toplam 20 İngilizce hikâye deneysel çalışma için seçilmiştir. Seçilen İngilizce hikâyeler *EK 1*'de belirtilmiştir.

6. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencileri süreçten haberdar edilmiş, ister İngilizce, ister Türkçe olsun hikâye özelinde kitap okumanın faydaları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerine yönelik bir veli toplantısı düzenlenmiş, öğrencilerle gerçekleştirilecek hikâye okuma etkinliği hakkında bilgi verilmiştir. Grupların aynı zamanda İngilizce öğretmenliğini de yapan araştırmacı tarafından velilerden okunan İngilizce hikâyelerin takibinin yapılması konusunda yardım rica edilmiştir.
7. Uygulama süresi altı hafta sürmüştür. Araştırmacı deney gruplarında haftalık birer ders saatini İngilizce hikâye okumaya ayırmıştır. Ancak hikâye okuma sadece okuldaki ders saatiyle sınırlandırılmamış öğrenciler hikâyelerini yanlarına alıp; evde, kütüphanede, okul servisinde, parkta kısacası mümkün olan her yerde okumaya teşvik edilmiştir. Kesin bir yargı olarak öğrencilere belirtilmese de her öğrencinin haftalık en az iki İngilizce hikâye okuması hedeflenmiştir. Öğrencilere okuduktan sonra hikâye kitaplarının arka kısımlarında bulunan okuduğunu anlamaya yönelik testleri, kelime alıştırmaları ve bulmacaları yapmaları söylenmiştir. Öğretmen ve veli işbirliği içerisinde hikâye takibi yapılmış ve her öğrenci birebir takip edilmiştir. Öğrenciler istekleri doğrultusunda okudukları hikâyeyi öğretmenlerine anlatmış veya yazılı bir şekilde özetlerini çıkarmıştır. Hikâye okumanın öğrenciler tarafından bir ödev ya da zorunluluk olarak görülmemesi için öğrencilere hiçbir dayatma yapılmamış, sadece ilgi çekici hikâyeler seçilerek ve öğrencilerin birbirlerinden etkilenerek İngilizce hikâye okumayı zevkli bir hale getirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmacı hikâye okumaya ayrılan saatlerde kendisi de İngilizce kaynaklardan okuma yaparak öğrencilere rol model olmayı amaçlamıştır. Deney gruplarında bu çalışmalar yapılırken, kontrol grubundaki öğrencilerle her hangi bir İngilizce hikâye okuma etkinliği yapılmamıştır. Yapılan okuma etkinlikleri 5.sınıflar için İngilizce ders kitapları “English Net” ve 8.sınıflar için İngilizce ders kitapları “Upturn in English” içerisinde bulunan İngilizce okuma metinleri ile sınırlı kalmıştır.
8. Deneysel uygulama 29 Nisan 2016 tarihinde her iki seviyedeki deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı testleri ile İngilizce dersi tutum ölçeğinin son testler olarak uygulanması ile son bulmuştur.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, çözümleri aranan alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Deneysel işlemlerden sonra elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri şu şekildedir.

Elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların dağılımları arasında farkın var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Levene F testleri sonucuna göre, başarı testlerinde grupların normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır. Bu tespitten sonra, grupların ön test son test başarı testleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerin kullanılmasına, ön tutum ve son tutum ölçümlerinde ise normal dağılım oluşmadığı için ise non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2013: 155).

Büyüköztürk (2013: 39)'e göre iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi kullanılır. Bu anlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testlerinden almış oldukları puanlar bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Grup içi ön test – son test analizinde ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tutum puanları ise gruplardaki denek sayısının 30'dan az olması ve tutum puanlarının normal dağılım göstermemesi sebebiyle non-parametrik testlerden olan bağımsız örneklem Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için veriler aralık, oran ölçeğinde olmalı, veriler normal dağılım sergilemeli, varyans homojenliği sağlanmalıdır. Eğer bu varsayımlardan en az biri ihlal edilmişse, bağımsız t testinin kullanılması gerekirken, Mann Whitney U testi, bağımlı t testi kullanılması gerekirken ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2013: 174). Araştırmada veri analizi yapılırken anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır.

Hazırlanan başarı testlerinin ve Baş (2012)'ın geliştirmiş olduğu tutum ölçeğinin yorumlanmasında beşli değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde;

“ $a=Ranj/yapılacak\ grup\ sayısı$ ” formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003: 295). Buna göre oluşan değerlendirme ölçekleri grup aralıkları Tablo 3.8., Tablo 3.9., Tablo 3.10 ve Tablo 3.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. 5. ve 8.sınıflar Okuduğunu Anlama Testi Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı

0-19	Çok düşük
20-39	Düşük
40-59	Orta
60-79	Yüksek
80-100	Çok yüksek

Hem 5 hem de 8. Sınıflar düzeyinde hazırlanan okuduğunu anlama testlerinde alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0'dır. Buna göre oluşturulan bu değerlendirme ölçeğine göre okuduğunu anlama testlerinden elde edilen "0-19" puan aralığı "*çok düşük*", "20-39" puan aralığı "*düşük*", "40-59" puan aralığı "*orta*", "60-79" puan aralığı "*yüksek*" ve "80-100" puan aralığı "*çok yüksek*" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.9. 5.sınıflar Kelime Dağarcığı Testi Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı

0,00 - 2,79	Çok düşük
2,80 - 5,59	Düşük
5.60 - 8,39	Orta
8,40 - 11,19	Yüksek
11,20 - 14,00	Çok yüksek

5. sınıflar düzeyinde hazırlanan kelime bilgisi testinde alınabilecek en yüksek puan 14, en düşük puan ise 0'dır. Ölçeğe göre bu testten "0 - 2,7" puan aralığı "*çok düşük*", "2,8 - 5,5" puan aralığı "*düşük*", "5,6 - 8,3" puan aralığı "*orta*", "8,4 - 11,1" puan aralığı "*yüksek*" ve "11,2 - 14" puan aralığı "*çok yüksek*" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.10. 8.sınıflar Kelime Dağarcığı Testi Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı

0 - 2,9	Çok düşük
3 - 5,9	Düşük
6 - 8,9	Orta
9 - 11,9	Yüksek
12 - 15	Çok yüksek

8. sınıflar düzeyinde hazırlanan kelime bilgisi testinde alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 0'dır. Ölçeğe göre bu testten "0 - 2,9" puan aralığı "*çok düşük*", "3 - 5,9" puan aralığı "*düşük*", "6 - 8,9" puan aralığı "*orta*", "9 - 11,9" puan aralığı "*yüksek*" ve "12 - 15" puan aralığı "*çok yüksek*" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.11. İngilizce Dersi Tutum Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı

1,00 - 1,79	Çok düşük
1,80 - 2,59	Düşük
2,60 - 3,39	Orta
3,40 - 4,19	Yüksek
4,20 - 5,00	Çok yüksek

İngilizce dersi tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Ölçeğe göre bu testten "1 – 1,79" puan aralığı "*çok düşük*", "1,80 – 2,59" puan aralığı "*düşük*", "2,60 – 3,39" puan aralığı "*orta*", "3,40 – 4,19" puan aralığı "*yüksek*" ve "4,20 - 5" puan aralığı "*çok yüksek*" olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmaların toplanan verilerin SPSS 22.0 paket programıyla yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmanın temel problemini “hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8.sınıflar düzeylerinde kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Aşağıdaki bölümde bu temel problem çerçevesinde oluşturulan alt problemler ve bu alt problemlere ilişkin hipotezlere yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmamızın birinci alt problemi “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu bölümde birinci alt probleme ilişkin oluşturulan hipotezlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön-Test Puanları

Hipotez 1: 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem öncesi okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	48,31	22,17	49	,206	,838
Kontrol	25	47,04	21,83			

Tablo 4.1.’e göre, 5.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=48,31$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=47,04$) birbirine oldukça

yakındır. Değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “orta” derecede başarı göstermiştir. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Bu sonuca göre 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.1.2. 5.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test–Son Test Puanları

Hipotez 2: 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 5/A sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. 5.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	26	48,31	22,17	25	-8,714	,000
Son test	26	65,92	20,41			

Tablo 4.2.’e göre, 5.sınıflar düzeyinde deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=48,31$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=65,92$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları okuduğunu anlama becerisi karşılaştırıldığında deney grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 5/A sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye yükselmiştir. Bu bulgular 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.1.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 3: 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test–son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 5/D sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	47,04	21,83	24	-5,099	,000
Son test	25	53,28	19,69			

Tablo 4.3.’e göre, 5.sınıflar düzeyinde kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 5.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=47,04$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=53,28$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları okuduğunu anlama becerisi karşılaştırıldığında kontrol grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 5/D sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama puanları “orta” derecede kalmasına rağmen “6” puanın üzerinde artış göstermiştir. Bu bulgular 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.1.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son-Test Puanları

Hipotez 4: 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem sonrası okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı okuduğunu anlama son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. 5.Sınıflar okuduğunu anlama başarı testleri son test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	65,92	20,42	49	2,250	,029
Kontrol	25	53,28	19,69			

Tablo 4.4.'e göre, 5.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=65,92$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=53,28$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim sonrasında sahip olunan okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu bulgular 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.1.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön-Test Puanları

Hipotez 5: 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem öncesi okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	49,28	21,47	48	-,133	,895
Kontrol	25	50,08	21,08			

Tablo 4.5.'e göre, 8.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=49,28$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=50,08$) birbirine oldukça yakındır. Değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “orta” derecede başarı göstermiştir. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Bu sonuca göre 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.1.6. 8.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 6: 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 8/B sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. 8.Sınıf Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	49,28	21,47	24	-8,952	,000
Son test	25	66,80	20,07			

Tablo 4.6.'ya göre, 8.sınıflar düzeyinde deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=49,28$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=66,80$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları okuduğunu anlama becerisi karşılaştırıldığında deney grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 8/B sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin

okuduklarını anlama puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye yükselmiştir. Bu bulgular 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.1.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 7: 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 8/C sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	50,08	21,75	24	-3,795	,001
Son test	25	54,88	20,28			

Tablo 4.7.’ye göre, 8.sınıflar düzeyinde kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 8.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=50,08$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=54,88$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları okuduğunu anlama becerisi karşılaştırıldığında kontrol grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 8/C sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama puanları “orta” derecede kalmasına rağmen “4,5” puanın üzerinde artış göstermiştir. Bu bulgular 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.1.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son-Test Puanları

Hipotez 8: 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem sonrası okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı okuduğunu anlama son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama Başarı Testleri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	66,80	20,07	48	2,089	,042
Kontrol	25	54,88	20,28			

Tablo 4.8.'e göre, 8.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x} = 66,80$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x} = 54,88$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim sonrasında sahip olunan okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney grubu öğrencileri derecelendirme ölçeğine göre “yüksek” seviyede başarı gösterirken, kontrol grubu öğrencileri “orta” seviyede başarı göstermişlerdir. Bu bulgular 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmamızın ikinci alt problemi “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı üzerine etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bölümde ikinci alt probleme ilişkin oluşturulan hipotezlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön-Test Puanları

Hipotez 9: 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem öncesi İngilizce kelime bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı kelime bilgisi ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. 5.Sınıflar Kelime Dağarcığı Başarı Testleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	7,77	3,08	49	,628	,533
Kontrol	25	7,24	2,93			

Tablo 4,9.'da görüldüğü gibi 5.sınıflar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersi kelime bilgisi ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,77$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,24$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim etkinlikleri öncesinde sahip olunan ön bilgi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “orta” derecede başarı göstermiştir. Bu sonuca göre 5.sınıf öğrencilerinin kelime bilgileri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.2.2. 5.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 10: 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 5/A sınıfının deneysel işlemler sonrası kelime bilgisi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. 5.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	26	7,77	3,08	25	-8,505	,000
Son test	26	10,92	2,97			

Tablo 4.10.'a göre, 5.sınıflar düzeyinde deney grubunun kelime bilgisi düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,77$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=10,92$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları kelime bilgileri karşılaştırıldığında deney grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 5/A sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye yükselmiştir. Bu bulgular 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 11: 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 5/D sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. 5.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	7,24	2,93	24	-6,393	,000
Son test	25	8,92	2,99			

Tablo 4.11.'e göre, 5.sınıflar düzeyinde kontrol grubunun kelime bilgisi düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 5.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime

bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,24$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=8,92$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları kelime bilgileri karşılaştırıldığında kontrol grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 5/D sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye çıkmıştır. Bu bulgular 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Son-Test Puanları

Hipotez 12: 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem sonrası İngilizce kelime bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı kelime bilgisi son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. 5.Sınıflar Kelime Bilgisi Başarı Testleri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	26	10,92	2,97	49	2,398	,020
Kontrol	25	8,92	2,99			

Tablo 4.12.’ye göre, 5.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime bilgisi düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında İngilizce kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=10,92$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=8,92$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim sonrasında sahip olunan İngilizce kelime bilgisi bakımından derecelendirme ölçeğimize göre “yüksek” puanlar elde etmişlerdir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki 3 puanlık fark deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular 5.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri bakımından

deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön-Test Puanları

Hipotez 13: 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığı bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem öncesi İngilizce kelime bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı İngilizce kelime bilgisi ön test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	8,08	3,13	48	1,070	,290
Kontrol	25	7,16	2,94			

Tablo 4.13.'e göre, 8.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime bilgisi düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=8,08$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi okuduklarını anlama başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,16$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim öncesinde sahip olunan İngilizce kelime bilgisi bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “orta” derecede başarı göstermiştir. Bu sonuca göre 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgileri bakımından deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.2.6. 8.Sınıf Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 14: 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 8/B sınıfının deneysel işlemler sonrası kelime bilgisi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun aldığı okuduğunu anlama ön test

ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.14.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. 8.Sınıflar Deney Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	8,08	3,13	24	-6,946	,000
Son test	25	11,04	2,89			

Tablo 4.14.'e göre, 8.sınıflar düzeyinde deney grubunun kelime bilgisi düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=8,08$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=11,04$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları kelime bilgileri karşılaştırıldığında deney grubu son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 8/B sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye yükselmiştir. Bu bulgular 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanları

Hipotez 15: 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 8/C sınıfının deneysel işlemler sonrası okuduğunu anlama düzeyi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu okuduğunu anlama ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. 8.Sınıf Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Ön Test – Son Test Puanı Karşılaştırması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Ön test	25	7,16	2,94	24	-6,861	,000
Son test	25	9,12	3,10			

Tablo 4.15.'e göre, 8.sınıflar düzeyinde kontrol grubunun kelime bilgisi düzeyleri ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 8.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=7,16$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=9,12$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları kelime bilgileri karşılaştırıldığında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Derecelendirme ölçeğine göre 8/C sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puanları “orta” dereceden “yüksek” dereceye çıkmıştır. Bu bulgular 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.2.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığı Son-Test Puanları

Hipotez 16: 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem sonrası İngilizce kelime bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı kelime bilgisi son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. 8.Sınıflar Kelime Dağarcığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Df	t	p
Deney	25	11,04	2,89	482	,264	,028
Kontrol	25	9,12	3,10			

Tablo 4.16.'ya göre, 8.sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime bilgisi düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında İngilizce kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=11,04$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce kelime bilgisi başarı düzeyleri ($\bar{x}=9,12$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre her iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim sonrasında sahip olunan İngilizce kelime bilgisi

derecelendirme ölçeğimize göre “yüksek” puanlar elde etmiştir. Ancak alınan sonuçların bağımsız örneklem t testi sonuçları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu bulgular 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamıştır.

4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmamızın üçüncü alt problemi “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin İngilizce dersine karşı olan tutuma etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu bölümde üçüncü alt probleme ilişkin oluşturulan hipotezlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Ön Tutum Puanları

Hipotez 17: 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem öncesi İngilizce dersi ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı İngilizce dersi ön tutum puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.17.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. 5.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	M-W U	p
Deney	26	3,60	0,97	286,500	,467
Kontrol	25	3,79	0,95		

Tablo 4.17’ye göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ön tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığını göstermiştir. 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,60$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,79$) birbirine oldukça yakındır. Bu sonuca göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının yaklaşık olarak aynı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu iki grupta yer alan öğrencilerin öğretim

etkinlikleri öncesinde sahip olunan ön tutum bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Değerlendirme ölçeğine göre her iki grupta “yüksek” derecede tutum göstermiştir. Bu sonuca göre 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum bakımından deney ve kontrol grupları ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.3.2. 5.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları

Hipotez 18: 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 5/A sınıfının deneysel işlemler sonrası İngilizce dersine yönelik ön tutum – son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun almış olduğu ön tutum ve son tutum puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. 5.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum - Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	\bar{X}	Sıra	n	Z	p
Ön tutum	3,67	Olumlu sıra	9	-226	,821
		Olumsuz sıra	12		
Son tutum	3,60	Eşit sıra	5		

Tablo 4.18’e göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 5.sınıf düzeyinde deney grubunun İngilizce dersi ön tutum - son tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,67$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,60$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları tutum düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu son tutum puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Derecelendirme ölçeğine göre 5/A sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin tutum puanları “yüksek” seviyede kalmıştır. Bu bulgular 5.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamamıştır.

4.3.3. 5.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları

Hipotez 19: 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 5/D sınıfının deneysel işlemler sonrası İngilizce dersine yönelik ön tutum – son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu ön tutum ve son tutum puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.19.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.19. 5.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	\bar{X}	Sıra	n	Z	p
Ön tutum	3,79	Olumlu sıra	4	-1,819	,069
		Olumsuz sıra	14		
Son tutum	3,72	Eşit sıra	7		

Tablo 4.19'a göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 5.sınıf düzeyinde kontrol grubunun İngilizce dersi ön tutum - son tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 5.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,79$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,72$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları tutum düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu son tutum puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Derecelendirme ölçeğine göre 5/D sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları “yüksek” seviyede kalmıştır. Bu bulgular 5.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamamıştır.

4.3.4. 5.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Son Tutum Puanları

Hipotez 20: 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 5/A ve 5/D sınıflarının deneysel işlem sonrası İngilizce dersi ön tutum puanları arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı İngilizce dersi son tutum puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. 5.Sınıflar İngilizce Dersi Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	M-W U	P
Deney	26	3,62	0,86	306,500	,727
Kontrol	25	3,73	0,90		

Tablo 4.20'ye göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları son tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığını göstermiştir. 5.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,62$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,73$) birbirine oldukça yakındır. Bu sonuca göre, deneysel işlem sonrasında seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının yaklaşık olarak aynı düzeyde ve derecelendirme ölçeğine göre “yüksek” olduğu ortaya çıkmıştır. 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezi doğrulanmamıştır.

4.3.5. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Ön Tutum Puanları

Hipotez 21: 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem öncesi İngilizce dersi ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı İngilizce dersi ön tutum puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. 8.Sınıflar İngilizce Dersi Ön Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	M-W U	p
Deney	25	3,29	0,98	302,000	,838
Kontrol	25	3,35	0,89		

Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ön tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığı görülmüştür. 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,35$) birbirine oldukça yakındır. Bu sonuca göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.3.6. 8.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları

Hipotez 22: 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda deney grubunu oluşturan 8/B sınıfının deneysel işlemler sonrası İngilizce dersine yönelik ön tutum – son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubunun almış olduğu ön tutum ve son tutum puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. 8.Sınıf Deney Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	\bar{X}	Sıra	n	Z	p
Ön tutum	3,29	Olumlu sıra	8	-,688	,491
		Olumsuz sıra	9		
Son tutum	3,39	Eşit sıra	8		

Tablo 4.22'ye göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 8.sınıf düzeyinde deney grubunun İngilizce dersi ön tutum - son tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,29$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,39$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları tutum düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu son tutum puanları lehine anlamlı bir farklılık

oluşmamıştır. Derecelendirme ölçeğine göre 8/B sınıfının yani çalışmanın deney grubu öğrencilerinin tutum puanları “yüksek” seviyede kalmıştır. Bu bulgular 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamamıştır.

4.3.7. 8.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum – Son Tutum Puanları

Hipotez 23: 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ön tutum – son tutum puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın beşinci sınıflar boyutunda kontrol grubunu oluşturan 8/C sınıfının deneysel işlemler sonrası İngilizce dersine yönelik ön tutum – son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için kontrol grubunun almış olduğu ön tutum ve son tutum puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. 8.Sınıf Kontrol Grubu Ön Tutum Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	\bar{X}	sıra	n	Z	p
Ön tutum	3,35	Olumlu sıra	13	-,943	,346
		Olumsuz sıra	11		
Son tutum	3,46	Eşit sıra	1		

Tablo 4.23’e göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 8.sınıf düzeyinde kontrol grubunun İngilizce dersi ön tutum - son tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 8.sınıf kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları öncesinde İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,35$) ile aynı grup öğrencilerinin öğretim uygulamaları sonrası İngilizce dersi tutum düzeyleri ($\bar{x}=3,46$) birbirine göre manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası sahip oldukları tutum düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu son tutum puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Derecelendirme ölçeğine göre 8/C sınıfının yani çalışmanın kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları “yüksek” seviyede kalmıştır. Bu bulgular 8.sınıf kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum düzeyleri ön test – son test puanları bakımından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezimizi doğrulamamıştır.

4.3.8. 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Son Tutum Puanları

Hipotez 24: 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın sekizinci sınıflar boyutunda çalışma grubunu oluşturan 8/B ve 8/C sınıflarının deneysel işlem sonrası İngilizce dersi son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney ve kontrol grubunun aldığı İngilizce dersi son tutum puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.24.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. 8.Sınıflar İngilizce Dersi Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	M-W U	p
Deney	25	3,39	0,95	296,000	,748
Kontrol	25	3,46	0,86		

Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları son tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farklılık olmadığı görülmüştür. 8.sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretim uygulamaları sonrasında İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,39$) ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim uygulamaları öncesi İngilizce dersi tutum ortalamaları ($\bar{x}=3,46$) birbirine oldukça yakındır. Bu sonuca göre, deneysel işlem sonrasında seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi son tutum puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu hipotezi doğrulanmamıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenecek, benzer araştırma sonuçları ile birlikte karşılaştırma yapılarak tartışılacaktır. Arıca elde edilen sonuçlara bağlı olarak yöntem, örneklem vb. hususlara ilişkin yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda önerilerde bulunulacaktır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmamızda hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin 5. ve 8.sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerine, kelime bilgilerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırma öncesinde beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol grupları öğrencilerine başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan ön testlere dair bulgular her iki sınıf düzeyinde de deney ve kontrol grupları arasında hem başarı düzeyi hem de tutum derecesi olarak manidar bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, her iki sınıf düzeyinde de öğrenciler bilgi olarak ve İngilizceye karşı tutum olarak hemen hemen aynı düzeydedir. Yapılan ön test sonuçlarında hem beşinci sınıf öğrencileri hem de sekizinci sınıf öğrencileri gruplar bazında orta düzeyde başarı puanları elde etmişlerdir. Ancak ön tutum puanlarına ait bulgular hem beşinci sınıf öğrencilerinin hem de sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu eğilimlere sahip olduklarını göstermiştir.

Çalışmada her iki sınıf düzeyinde de (5. ve 8.sınıflar) deney gruplarında İngilizce ders kitaplarına ek olarak, araştırmacı tarafından ders konu ve kazanımlarına uygun olarak belirlenen 10 adet İngilizce hikâye okutulmuştur. Deneysel işlemler bölümünde daha detaylı bir şekilde belirtilen bu okuma etkinlikleri sadece ders saatlerinde değil, ders dışı zamanlarda da yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki kontrol gruplarına ise her hangi bir hikâye okutulmamış, dersler mevcut ders kitapları eşliğinde yürütülmüştür.

Araştırma altı haftalık deneysel süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ile Baş (2012)'den hazır olarak alınan tutum ölçeğinin son test olarak uygulanmasıyla sona erdirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmuştur. Bu soruya cevap aramak için okuduğunu anlama başarı düzeyleri birbirine denk iki adet 5.sınıf şubesi, iki adet ise

8.sınıf şubesi çalışma kapsamına alınmıştır. Gruplar arasındaki denklik yapılan ön testler ile sağlanmış ve görülmüştür. Kura yöntemi ile kontrol ve deney grupları belirlenmiş ve deneysel süreç boyunca deney gruplarında hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce okuduğunu anlama testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisi bakımından daha başarılı olmuşlardır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlama becerilerine olumlu katkılar sağlamıştır.

Araştırma sonucuyla paralel olarak; Mart (2012) çalışmasında İngilizce derslerinde hikâyelerin etkili bir dil öğretim materyali olarak kullanılabilceğini söylemiştir. Kaya (2004) İngilizce derslerinde hikâye okumanın İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı gibi dilbilgisi ve kelime tekrarında da yararlı olduğunu belirtmiştir. Sallal (2014) hikâyelerle İngilizce öğretiminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini anlamlı bir farkla olumlu yönde etkilediği ve geleneksel yöntemle göre farklı gelen hikâyelerle ders işlenişinin öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bilal (2013) okuma derslerinde hikâyeler okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Graves, Cooke ve Laberge (1983) kısa hikâyelerin ön çalışmalarla birlikte okutulmasının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına ve hatırlamalarına katkılar sağladığı sonucuna varmıştır. Gallets (2005) hikâye okumanın ve hikâye anlatmanın öğrencilerin hatırlama becerilerine ve hikâyeyi anlama düzeylerine etkilerini karşılaştırmış, sonucunda her iki grupta hem hatırlama hem de anlama bakımından anlamlı bir başarı sergilemiştir. Maibodi (2008) çalışmasında kısa hikâyelerle İngilizce öğretimi üzerinde araştırmalar yapmış, okuduğunu anlama bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ghasemi ve Hajizadeh (2011) Yaptıkları çalışmada hikâyelerin öğrencilerin öğrenim deneyimlerine katkı sağlayabileceği gibi, hedef dilde okuduğunu anlama becerisinde de önemli bir etken olacağını belirtmişlerdir. Khalili ve Rezvani (2015) hikâye okumanın dil öğrencilerini olumlu yönde etkilediği ve klasik basılı kitaplar okuyan gruba

göre çevrimiçi hikâye okuyan grubun okuduğunu anlama testlerinde anlamlı düzeyde başarı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Pourkalhor ve Kohan (2013) çalışmalarında hikâyelerle okuduğunu anlama çalışmaları yapan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmış ve İngilizce öğretiminde hikâye kullanımı öğretmenlere önermiştir. Kharaghani (2013) hikâyeler ile okuma çalışması yapan grupların, ders kitabıyla okuma çalışmaları yapan gruplara göre daha yüksek puanlar elde ettiğini belirtmiştir. Handayani (2013) İngilizce derslerinde hikâyelerin kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce hikâye okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı yukarıda belirtilen birçok çalışma araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Ancak araştırma bulgularımızla paralellik göstermeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Khatip ve Nasrollahi (2012) İngilizce derslerinde hikâye okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, hikâye okuma etkinlikleri yapan grup ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmacı katılımcı grubunun sayısının az olduğunu ve örneklemin evreni temsil etme gücünün düşük olduğu gerekçesiyle genelleme yapılamayacağını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin İngilizce kelime dağarcığı üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmuştur. Bu soruya cevap aramak için İngilizce kelime dağarcığı başarı düzeyleri birbirine denk iki adet 5.sınıf şubesi, iki adet ise 8.sınıf şubesi çalışma kapsamına alınmıştır. Gruplar arasındaki denklik yapılan ön testler ile sağlanmış ve görülmüştür. Kura yöntemi ile kontrol ve deney grupları belirlenmiş ve deneysel süreç boyunca deney gruplarında hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce kelime bilgisi testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde İngilizce kelime bilgisi bakımından

daha başarılı olmuşlardır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerine yadsınamaz derecede olumlu katkılar sağlamıştır.

İngilizce hikâye okumanın öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığına etkisinin araştırıldığı birçok çalışma araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Yardım (2011) bilgisayar destekli ve öğretmen merkezli hikâye etkinliklerinin karşılaştırmasını yaptığı çalışmada her iki grupta da kelime öğreniminde olumlu artışlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bilgisayar destekli hikâye etkinliklerinin ve öğretmen destekli hikâye etkinliklerinin karşılaştırmasını yaptığında, öğretmen destekli hikâye uygulamalarının yapıldığı grup kelime öğrenim düzeyi bakımından daha olumlu sonuçlar göstermiştir. Kaya (2004) çalışmasında İngilizce derslerinde hikâye okumanın İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı gibi dilbilgisi ve kelime tekrarında da yararlı olduğunu belirtmiştir. Baytar (2014) öğrencilerin kısa öykü vasıtasıyla yeni kelime ve farklı dil kullanımlarını öğrenme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Kırkgöz (2012) kısa öykülerin kullanımının, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini güçlendirmede etkili ve anlamlı katkılar yaptığını söylemiştir. Tarakçıoğlu ve Tunçarşlan (2014) kısa hikâyelerin çok küçük öğrencilerin kelime öğrenmelerine katkı sağlayacağı ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine ortam hazırlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Mirkamali (2013) İngilizce kelime öğretiminde hem kısa hikâyelerin hem de resimlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Palupi (2010) hikâyelerin öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Abdulameer (2014) dijital hikâyeler kullanımının öğrencilerin kelime öğrenimlerini olumlu yönde etkilediği ve İngilizce öğrenimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini ise “hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmuştur. Bu soruya cevap aramak için okuduğunu anlama başarı düzeyleri birbirine denk iki adet 5.sınıf şubesi, iki adet ise 8.sınıf şubesi çalışma kapsamına alınmıştır. Gruplar arasındaki denklik yapılan ön testler ile sağlanmış ve görülmüştür. Kura yöntemi ile kontrol ve deney grupları belirlenmiş ve deneysel süreç boyunca deney gruplarında hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce okuduğunu anlama testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda gruplar arasında her hangi bir grup lehine anlamlı bir

farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar ile sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında her hangi bir farklılık oluşmamıştır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Araştırma bulgularımız hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma gruplarının ön tutum puanları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutumlar beslediği görülmüş, deneysel işlemler sonucunda yapılan son tutum ölçümlerinde ise yine her iki sınıf düzeyinde de grupların olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce hikâye okuma etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde farklılık oluşmadığı gibi, bu çalışma sonuçlarına göre öğrenci tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini de söyleyemeyiz. İngilizce hikâye okuma etkinliklerinin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma araştırmamızdan farklı olarak deney grubu lehine bulgular ortaya koymuştur. Kaya (2004) İngilizce derslerinde haftanın birkaç saatinde kısa hikâyeler okumanın dil sınıflarına eğlence katıp, dersleri rahatlattığını ve kısa hikâyelerin öğrencileri derse karşı motive etmede katkı sağladığını belirtmiştir. Yılmaz (2012) kısa hikâye ve bilgisayar birleşiminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde pozitif etkileri olduğunu göstermiştir. Dil öğretme ve öğrenme sürecinde kısa hikâye ve bilgisayarların birlikte kullanılması öğrencileri cesaretlendiren ve motive eden otantik ve çok yönlü öğrenme ortamları oluşturduğundan bu yöntemin dil eğitimde kullanılması önemli faydalar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Baytar (2014) öğrencilerin yabancı dil öğretim materyali olarak kısa öykü kullanımına karşı olumlu tutum sergiledikleri saptamıştır, öğrencilerin hikâye uygulamasından çok eğlendiği ve kısa öykü kullanımının İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdığı açıkça ortaya koymuştur. Sallal (2014) hikâyelerle ders işlenişinin öğrencilerin ders motivasyonlarını olumlu yönde artırdığı söylemiştir. Bilal (2013) okuma derslerinde hikâyeler okumak öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Palupi (2010) hikâye okuma etkinliklerini içeren çalışmasında, öğrencilerin süreç boyunca daha aktif ve ilgili olduklarını, yapılan aktivitelere daha iyi odaklandıklarını, arkadaşlarıyla tartışmalar yapmayı sevdiklerini ve ders ile alakasız davranışlarda bulunmadıklarını

belirtmiştir. Graves, Cooke ve Laberge (1983) İngilizce kısa hikâyelerin ön çalışmalarla birlikte okutulmasının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, hatırlamalarına ve derse olan tutumlarına yönelik olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ghasemi (2011) yabancı dilde okuma ve yazma becerisinin gelişiminde hikâye kullanımı üzerine yaptığı araştırmada hikâyelerin İngilizce öğrencileri için ilgi çekici ve modern olması dolayısıyla öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009) hikâye okuma etkinlikleri uygulaması yaptığı araştırmasında öğrencilerin macera ve heyecan içeren hikâyelere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi ve yapılan karşılaştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçlar genel olarak şöyle sıralanabilir:

- Beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde uygulanan hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi her iki sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlama becerilerini artırmıştır.
- Beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde uygulanan hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi her iki sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini artırmıştır.
- Beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde uygulanan hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi her iki sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etki yapmamıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen sonuçlara bağlı olarak İngilizce öğretime yönelik ve araştırma konusuyla ilgili yapılabilecek yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

5.2.1. İngilizce Öğretime Yönelik Öneriler

- İngilizce derslerinde okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde ve kelime bilgisi gelişiminde hikâyeler kullanılmalıdır.
- Mevcut çalışmada belirtilen konu ve kazanımlara yönelik seçilen hikâyelere ek olarak, diğer konu ve kazanımlara uygun İngilizce hikâyeler seçilip, sınıf kitaplığı oluşturulmalıdır.

- Öğretmenler, öğrencileri İngilizce hikâyeler okumaya teşvik edebilir, hikâye okuma etkinlikleri düzenleyebilir, düzenli hikâye okuyan öğrenciler ödüllendirebilir.
- İngilizce öğretmeni adaylarına edebi eserlerin İngilizce öğretiminde kullanılmasına duyarlılık kazandırılmasına yönelik detaylı eğitimler verilebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma 5. ve 8. sınıfları ile yapılmıştır, araştırma diğer yaş gruplarında incelenebilir.
- İngilizce öğretimi üzerine yapılan bu çalışma, farklı alanlar üzerinde uygulanabilir.
- Hikâye okumanın İngilizce öğretiminde okuduğunu anlama ve kelime bilgisi dışındaki diğer beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Hikâyelerle desteklenmiş dil öğretim etkinliklerinin İngilizce ve Türkçe öğretiminde etkisi incelenip, karşılaştırılması yapılabilir.
- Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin incelendiği bu çalışma, diğer edebi türler ile de denenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdulameer, M. A. (2014). Improving Vocabulary Learning Through Digital Stories with Iraqi Young Learners of English at the Primary Level. *Journal of Studies in Social Sciences*, 8(2), 197-214.
- Acar, M. (2014). Yerel Kültüre Ait Ögeler İçeren İngilizce Metinlerin Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerilerine Etkisini. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 39-58.
- Adams, J. M. (1977). *Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading* (Technical Report no.37). Cambridge: Bolt Beranek and Newman Inc.
- Aiken, L. R. (1974). Two Scales of Attitude toward Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 67-71.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to Young Learners Through Task-Based Language Teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2015). Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Turkish Studies*, 10, 51-72.
- Aksoy, A. N. (2015). *Attitudes and Perceptions of Gendarmerie Non-Commissioned Officers Vocational College Students towards English Instruction*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, F. (2015). *Contribution of L2 Morphological Awareness to Passage-level L2 Reading Comprehension Above and Beyond Vocabulary Knowledge, Grammar Knowledge and Reading Strategy Use Among Intermediate-Level Adult Turkish Efl Learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyel, A. ve Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL Class: A Study of Goal-Achievement Incongruence. *ELT Journal Volume*, 44(3), 174-180.
- Al-Tamimi, A. and Shuib, M. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Study Of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology, *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9(2), 29-55.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Amer, A. A. (1992). The Effect of Story Grammar Instruction on Efl Students' Comprehension of Narrative Text. *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 711-720.
- Amer, A. A. (2003). Teaching EFL/ESL Literature. *The Reading Matrix*, 3(2), 63-73.
- Amiri, F., Zainal, Z. and Samad, A. A. (2012). Effects of text Structure on the Iranian Students' Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 402-409.
- Amtzis, W. (1993). Conflict and Role Play: Using Films Adaptation of American Short Stories. *English Teaching Forum*, 31(2), 6-9.
- Anbarlı, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J. and Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Ardeo, J. M. G. (2003). Attitude towards English and ESP Acquisition as an L2 or L3 at University. *IBERICA*, 6, 109-133.
- Arıcı, F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atay, M. S. (2007). *İngilizce Dersinde Kelime Oyunlarıyla Kelime Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ay.pdf
- Azizifar A., Roshani, S., Gowhary, H. and Jamalinesari, A. (2014). The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 188-194.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep ili Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. and Kameenui, E. J. (2005). Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research, University of Oregon, <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech13.html>
- Baş, G. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişmelerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Baş, G. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başol, H. Ç. (2011). *Using Graphic Novels to Improve Reading Comprehension Skills at EFL Classrooms*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Başören, M. T. (2015). *Drama Öğretim Tekniğinin Yabancı Dil Kelime Öğretimine ve Öğrencilerin Kelime Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baytar, İ. (2014). *Integrating Literature into an Efl Setting: Turkish Students' Attitudes Towards the Use of Short Story*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. and McKeown, M. G. (1982). Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read What Teachers Can Do?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Research, and Classroom Perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bilal, H. A., Tariq, A. R., Masood, A., Nasim, G. and Iqbal, A. (2013). Developing Second Language Reading Comprehension through Short Story. *International Journal of English Language Education*, 1(3), 282-292.
- Block, C. C. (2004). *Teaching Comprehension*. New York: Pearson Education Inc.
- Bora, F. D. (2012). *The Effect of Using Contextual Vocabulary Learning Strategies on Developing Productive Vocabulary Knowledge of University Preparatory Class Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, N. (2007). *The Effect of Vocabulary Notebooks on Vocabulary Acquisition*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English as a Foreign Language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. and Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5–35.
- Chan, M. (2009). What Learning Contracts Reveal about University Students' Attitude towards English Language Learning. *The International Journal of Learning*, 16(9), 19–31.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills* (3. Baskı). Chicago: Harcourt Brace Jovanovich
- Cohen, L. (2003). *Storytelling in English Classroom*. New York: A Workshop Given at the Spring ETAI Conference, at the Academic Arab Teachers. College of Education, Haifa.
- Collie, J. and Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cronbach, L. J. (1942). An Analysis of Techniques for Diagnostic Vocabulary Testing. *Journal of Educational Research*, 36, 206-217.
- Crumbley, D. L. and Smith, M. L. (2000). Using Short Stories to Teach Critical Thinking and Communication Skills to Tax Students. *Accounting Education: An International Journal*, 9(3), 291-296, DOI: 10.1080/09639280010017248
- Cüceloğlu, D. (1999). İyi Düşün Dogru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 285-307.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darabad, A. M. (2013). Attitude towards Foreign Language, Corrective Feedback, and Oral Accuracy. *International Journal of Linguistics*, 5(2), 116–135.
- Day, R. R. and Bamford, J. (2000). *Extensive Reading in the Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. R., Omura, C. and Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Denning, S. (2002). How Storytelling Ignites Action in Knowledge-era Organisations. *RSA Journal*, 149(5501), 32-34
- Derrick, J. (2008). Using Comics with ESL/EFL Students. *TESL Journal*, 14(7). <http://iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.html>
- Dik, B. (2006). *The Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Skill*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğru, E. (2014). *Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skill and Strategies* (2.Baskı). New York: The Guilford Press.
- Duman, H. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf İngilizce Öğretiminde Ürün Dosyası Uygulamasının Başarı ve Tutuma Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Eckhardt, K. W. and Ermann, M. D. (1977). *Social Research Methods*. New York: Random House.
- Edward, A. D. and Vallette, R. M. (1997). *Classroom Technique Foreign Language and English as a Second Language*. New York: Harcourt Brave Javanovich.
- Eraslan, E. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Sözcüğün Anlamını Kestirme Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, Z. (2004). The Use of Short Story in Teaching English to the Students of Public High Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 41-47.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal*, 8, 38-49.
- Fındık, G. (2013). *The Effect of Text Modification on Efl Reading Comprehension: A Schema Theory based Approach*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Floris, F. D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *k@ta*, 6(1), 1-12.
- Galda, L. and Cullinan, B. (1991). Literature for Literacy: What Research Says about the Benefits of Using Trade Books in the Classroom. J. Flood, J. Jensen, E. Lapp and J. Squire, (Ed). *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 529-535. New York: Mac Millan.
- Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1023. <http://dc.etsu.edu/etd/1023>.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Gebhard, J. G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ghasemi, P. (2011). Teaching the Short Story to Improve L2 Reading and Writing Skills: Approaches and Strategies. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(18), 265–273.
- Ghasemi, P. and Hajizadeh, R. (2011). Teaching L2 Reading Comprehension through Short Story. *In International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, 26, 69-73.
- Ghazali, S. N., Setia, R., Muthusamy, C. and Jusoff, K. (2009). ESL Students' Attitude towards Texts and Teaching Methods Used in Literature Classes. *English Language Teaching*, 2(4), 51-56.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study, J. Coady, T. Huckin (Ed.), *Second language vocabulary acquisition* (98-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M. F., Cooke, C. L. and Laberge, M. J. (1983). Effects of Previewing Difficult Short Stories on Low Ability Junior High School Students' Comprehension, Recall, and Attitudes. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 262-276.

- Gregor, V. (1998). *Reasons For Teaching Storytelling*. Tampa-Hillsborough: Storytelling Festival Committee, Inc.
- Gümüş, P. (2009). *The Effect of the Timing of Pre-Reading Activities on Students' Reading Comprehension*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürkan, S. (2012). The Effects of Cultural Familiarity and Reading Activities on L2 Reading Comprehension. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 1196-1206.
- Güvenç, B. (1976). *Değerler, Tutumlar ve Davranışlar. Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları, No:152.
- Handayani, M. P. (2013). Using Children Short Stories to Enhance Students' Reading Comprehension. *Journal of English and Education*, 1(1), 133-141.
- Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Group UK Limited.
- Hassanirokh, F. (2012). *The Effect of Comic Strips on Turkish Efl Learners' Motivation and Reading*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Haycraft, J. (1981). *An Introduction to English Language Teaching*. Essex: Longman Publishing.
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Irwin, J. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes* (2.baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- İnal, S., Evin, G. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation Between Students' Attitudes Toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. *Language Journal*, 130, 37-52.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı ve İletişim*. Ankara: Verso Yayınları.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L. and Wysocki, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787.
- Kafes, H. (1998). *Enhancing Efl Students' Reading Comprehension Through Consciousness-Raising Training on Contextual Guesswork: An Experimental Study with Afyon Kocatepe Anatolian Lycee II. Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kağıtçıbası, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10.Basım). Sosyal Psikoloji Dizisi, 1, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The Effect of Picture Vocabulary Games and Gender on Four Year-Old Children's English Vocabulary Performance: An Experimental Investigation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kara, A. (2009). The Effect of a “ Learning Theories ” Unit on Students “ Attitude Toward Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 100– 113.
- Karaalioglu, S. K. (1999). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon, Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap.
- Karahan, F. (2007). Language Attitudes of Turkish Students Towards The English Language and Its Use in Turkish Context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73–87.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, G. (2012). *The Effects of Audio Books on Freshman Students’ Reading comprehension Achievement and Listening Comprehension Skills*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin yayıncılık.
- Kaya, E. (2010). *The Role of Reading Skills on Reading Comprehension Ability of Turkish Efl Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, K. (2004). *Teaching English through American Short Stories in Anatolian and Superior High Schools in Turkey*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 294-307.
- Khalili, E. and Rezvani, E. (2015). The Effect of Online Short Story Reading on Iranian Intermediate EFL Learners’ L2 Reading Comprehension Ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 243-249.
- Kharaghani, N. (2013). The Effect of Short Stories on Reading Comprehension Ability of Iranian Efl Learners. *Proceeding of the Global Summit on Education*, (e-ISBN 978-967-11768-0-1) 865-874.
- Khatip, M. and Nasrollahi, A. (2012). Enhancing Reading Comprehension through Short Stories in Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 240-246.
- Khatib, M., Rezaei, S. and Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- Khatib, S. (2011). Applying the Reader-response Approach in Teaching English Short Stories to EFL Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 151-159.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating Short Stories in English Language Classes. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 110-125.
- Kıroğlu, K. ve Demir, M. (2012). Chunked Texts in Reading Class: The Case of Turkish Learners of English. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-76.

- Kobayashi, Y. (2002). The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese Female Students' Attitudes towards English Learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197.
- Koca, Z. C. (2004). *Teaching Short Stories through Language-Based Approaches*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocaman, O. (2015). *Effects of Computer Assisted Vocabulary Instruction on Vocabulary Learning And Vocabulary Learning Strategies*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, O. (2013). *İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyeye, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kök, İ. (2005). *Sinirdilbilimsel Programlama İlkelerine Uygun Öğretim ile Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Krasner, I. (1999). The Role of Culture in Language Teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(2), 79-88.
- Laufer, B. (1997). *The Lexical Plight in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 567-587.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lervag, A. and Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary Knowledge is a Critical Determinant of The Difference in Reading Comprehension Growth Between First and Second Language Learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 612–620.
- Lightbrown, P. M. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. T. (1986). *Literature in the School Foreign- Language Course*. Oxford: Oxford University Press.
- Loukia, N. (2006). Teaching Young Learners through Stories: The Development of a Handy Parallel Syllabus. *The Reading Matrix*, 6(1), 25-40.
- Maibodi, A. H. (2008). Learning English through Short Stories. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, 2(1), 41-72.

- Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom. R. Carter, D. Nunan (Ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mart, Ç. T. (2012). Encouraging Young Learners to Learn English through Stories. *English Language Teaching*, 5(5), 101-106.
- Martinez, B. I. (2007). A Story-based Approach to Teaching English: A Classroom Experience. *Encuentro*, 17, 52-56.
- McKay. S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 529-536.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small „l“*. Basingstoke: Macmillan.
- Meletli, F. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı ve Kısa Hikâye Kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mirkamali, F. (2013). A Good Way for Teaching Vocabulary. *Language in India*, 13(4), 146-159.
- Murali Krishna, T. and Sandhya, K. (2015). The Impact of Short Stories on Teaching of English. *Veda's Journal of English Language and Literature- JOELL*, 2(4), 58-62.
- Murdoch, G. (2002). Exploiting Well-known Short Stories for Language Skills Development. *IATEFL LCS SIG Newsletter*, 23, 9-17.
- Muthusamy, C., Marimuthu, R., Michael, A. S., Ghazali, S. N. B. and Veeravagu, J. (2010). Literature Learning in the Malaysian ESL Classroom: A UITM experience. *Journal Language Teaching Research*, 1, 69-76. DOI: 10.4304/jltr.1.1.69-76
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. and Herman, P. A. (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nalkesen, Y. (2011). *The Effects of Vocabulary Strategy Training on Vocabulary Learning and Autonomy: A Case Study of Turkish Efl Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nazlı, S. (2012). *A Comparison of Sustained Silent Reading (Ssr) and Reading While Listening (Rwl) Techniques in Efl Reading Comprehension: A Study with 8th Grade Turkish Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oskamp, B. (1977). *Attitudes and Opinions*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Öner, S. (2013). *The Effect of a Selected Graphic Novel on Reading Comprehension*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdem, Z. (2010). *The Effects of Exposure Frequency and Grammatical Classes of Words on Receptive and Productive Vocabulary Knowledge of Efl Learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, (379-380), 18-30.

- Özdemir, O. (2012). *The Effects of Story Telling and Role Playing on Young Learners' Vocabulary Learning and Retention*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgiraz, K. (2015). *The Role of Games in Teaching Vocabulary to Fifth Graders*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özkul, G. Ç. (2007). *Readers' Emotional Involvement in Reading L2 Short Stories*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, Ö. (2012). The Effects of Graphic Organizers on Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 37-45.
- Palupi, R. E. A. (2010). *Enriching Vocabulary Mastery Using Short Texts*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sebelas Maret University/Educational Sciences, Sukarata.
- Pardede, P. (2011). Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching*. 1(1), 14-27.
- Parlak yıldız, H. (1999). *İlkokulların Dördüncü-Beşinci Sınıflarında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Metinleri Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patel, M. F. and Jain, P. M. (2008). *English language teaching: Methods, tools & techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors.
- Pazhakh, A. and Soltani, R. (2010). The Effect of Extensive Reading on Vocabulary Development in Efl Learners in Dehdasht Language Institute. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(4), 387-398.
- Pourkalthor, O. and Kohan, N. (2013). Teaching Reading Comprehension Through Short Stories in Advance Classes. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(2), 52-60.
- Prodromou, L. (1985). All Coherence Gone: Literature and EFL. *English Teaching Forum*, 23(1), 15-20.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rıza, E. T. (2006). Yaratıcı Dil Eğitiminde Aile, Okul ve Öğrenci Sorumluluğu. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 9, 19-24.
- Richard, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Richards, S. (1998). Learning English in Hong Kong: Making connections between motivation, language use, and strategy choice. M.C. Pennington (Ed.), *Language in Hong Kong at Century's End* (pp.303– 328). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills (2.Baskı)*. The University Of Chicago Press.

- Saka, Ö. (2014). Short Stories in English Language Teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(4), 278-288.
- Sallal, I. A. (2014). *The Effect of Using Story on Reading Comprehension and Motivation for English Department Students at Diyala University / Iraq*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East University/Educational Sciences, Diyala.
- Sarıçoban, A. ve Küçüköğlü, H. (2011). "Using Literature in EFL Classes: Short Story" *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 5-7 Mayıs, 2011, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Schmitt, N. (2012). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott W. and Ytreberg I. H. (1991). *Teaching English to Children*. Londra: Longman.
- Semerci, Ç. ve Meral, E. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8, 50-54.
- Sidek, H. M. and Rahim, H.A. (2015). The Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension: A Cross-Linguistic Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 50-56.
- Shabani, M. B. and Ghasemi, A. (2014). The Effect of Task-Based Language Teaching (TBLT) and Content-Based Language Teaching (CBLT) on the Iranian Intermediate ESP Learners' Reading Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1713-1721.
- Smith, A. N. (1971). The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. and Kieschke, U. (2008). Students' Reading Comprehension Skills: Effects Of Strategy Instruction And Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 577 – 607. doi:10.1017/S0272263109990039
- Strain, L. A. (1976). *Accountability in Reading Instruction*. Ohio: Charles publishing company Columbus.
- Swanborn, M. S. L. and de Glosper, K. (2002). The Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context. *Language Learning*, 52, 95- 117.
- Tarakçioğlu, A. Ö. ve Tunçarslan, H. K. (2014). The Effect of Short Stories on Teaching Vocabulary to Very Young Learners (aged 3-4 -year): A Suggested Common Syllabus. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 67-84.
- Tasneen, W. (2010). Literary Texts in the Language Classroom: A Study of Teachers' and Students' View at International Schools in Bangkok. *Asian EFL Journal*, 12(4), 173-187.
- Tavares, R. and Cavalcanti, I. (1996). Developing Cultural Awareness in EFL Classrooms. *English Forum*, 34 (3), 18-23.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yay.

- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tokçalar, F. (2013). *A Comparative Study on Vocabulary Learning Strategy Use of The Students of Two High Schools in Gaziantep*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tseng, F. (2010). Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Presentations and Students' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 53-65. doi: 10.4304/jltr.1.1.53-65
- Turhan, B. (2014). *An Investigation of Vocabulary Mastery Through Visual Aids and Its Relationship to the Attitudes of Seventh Grade Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türker, F. (1991). Using Literature in Language Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 299-305.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uysal, N. M. (2011). *An Experimental Study on The Effects of Reading Strategies Instruction Based on Learning Styles on Reading Comprehension*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Ünal, E. (2006). *An Investigation into the Role of Interactive Vocabulary Instruction on Learners' Vocabulary Knowledge*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Van, T. T. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. doi:10.1093/applin/aml048
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wilhelm, K. H and Wilhelm, T. H. (1999). Oh, the Tales You'll Tell! *Forum*, 37(2), 27-28.
- Yardım, S. (2011). *The Effect of Computer Assisted and Teacher-Led Storytelling on Vocabulary Learning of 5th Grade Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2012). *The Impact of the Integration of Short Stories and The Computer-Assisted Language Learning on the Motivation Level of Students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ziu, E. (2015). Teacher's Attitude and Experience of Teaching English Through Stories. *The 3rd Global Virtual Conference April, 6. - 10. 2015*, www.gv-conference.com.

EKLER

EK 1. Deneysel İşlemler Sırasında Kullanılan İngilizce Hikâyeler

EK 2. 5.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi Testi

EK 3. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Madde Analizi Sonuçları

EK 4. 8.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgisi Testi

EK 5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Madde Analizi Sonuçları

EK 6. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği



EK 1. Deneysel İşlemler Sırasında Kullanılan İngilizce Hikâyeler

Sınıf Düzeyi	Hikâye Nu	Hikâye Adı	Yayın Evi	Sayfa
5.sınıf	1.	Hippo Sam	Prestige English	24
	2.	Kiyomi	Prestige English	32
	3.	School is Fun	Prestige English	32
	4.	The Poor Shoemaker and The Rich Man	Prestige English	24
	5.	Felix	Prestige English	24
	6.	Zeynep in İstanbul	Team ELT Publishing	20
	7.	An Orphan's Ramadan Festival	Team ELT Publishing	20
	8.	The Three Little Lambs and The Big Bad Wolf	Team ELT Publishing	20
	9.	Tales from Nasreddin Hodja	Team ELT Publishing	20
	10.	The Woodpecker and The Marten	Ata Yayıncılık	20
8.sınıf	1.	The Queen's Birthday Present	Prestige English	16
	2.	Theatre Night	Prestige English	32
	3.	Picky Eater	Prestige English	24
	4.	Tony Goes Fishing	Prestige English	24
	5.	A Bus Trip	Prestige English	24
	6.	Zeynep in Egypt	Team ELT Publishing	20
	7.	Helen Keller – Thomas Alva Edison	Team ELT Publishing	20
	8.	The Adventures of Tom Sawyer	Team ELT Publishing	20
	9.	A dream of a Conquest	Team ELT Publishing	20
	10.	The King and His Three Sons	Ata Yayıncılık	21

EK 2. 5.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi

READING COMPREHENSION AND VOCABULARY TEST FOR 5TH GRADES

Name:

Surname:

Class:

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

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

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

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

Donna: OK.

Donna: Can you help me with planning the party?

Mom: Of course.

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

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

Dad: OK.

Mom: Do you need any music CDs?

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

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

Donna: Great! Thanks, dad.

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

Donna: You are great. Thank you very much.

Mom and Dad: You're welcome.

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

EK 2. 5.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Devamı

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

Hello!

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

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

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

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

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

15) Where is the party?

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

16) What will her mother do for the party?

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

EK 2. 5.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Devamı

B.2) 17 ve 21. Sorular arası aşağıdaki metine göre cevaplanacaktır.

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

17) How old is Anne?

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

18) Who likes playing soccer?

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

19) How often Does Anne play tennis?

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

20) What is Mary's favourite activity?

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

21) Where does Mary ride a bike?

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

B.3) 22 ve 25. Sorular arası aşağıdaki metine göre cevaplanacaktır.

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

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

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

23) What is Mark's brother name?

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

24) What does Steve like?

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

25) Who likes hiking?

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

EK 3. 5.Sınıflar Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rj)
1	0,64	0,57
2	0,61	0,50
3	0,46	0,50
4	0,57	0,86
5	0,68	0,64
6	0,79	0,43
7	0,43	0,57
8	0,61	0,36
9	0,64	0,71
10	0,50	0,57
11	0,39	0,36
12	0,57	0,86
13	0,61	0,64
14	0,32	0,50
15	0,61	0,79
16	0,71	0,43
17	0,57	0,71
18	0,64	0,71
19	0,64	0,71
20	0,32	0,50
21	0,61	0,79
22	0,39	0,36
23	0,53	0,79
24	0,54	0,36
25	0,46	0,79
	pj ort= 0,554	Rj ort= 0,600

EK 4. 8.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi

READING COMPREHENSION AND VOCABULARY TEST FOR 8TH GRADES

Name:

Surname:

Class:

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

A.1) 1 ve 7. Sorular arası aşağıdaki metinde bulunan altı çizili kelimelere göre yapılacaktır.

Taj Mahal is one of the eight wonders of the world. It is in Agra, India. The Emperor Shah Jahan **ordered(1)** it in memory of his third wife, Mumtaz Mahal. Its **architectural(2)** style is a mixture of Persian, Turkish and Indian architecture.

Niagara Falls are the largest waterfalls in the world. It's on the Canadian border of The USA. Approximately 12 million tourists visit the Niagara Falls every year. The Falls make a **fascinating(3)** sound as the water goes over and lands at the bottom.

The Blue Mosque in İstanbul is the world's most amazing Mosque. It's an architecture miracle! The Ottoman Emperor Ahmet the First ordered it and architect Mehmet Ağa **designed(4)** it. Its construction began in 1609 and took 7 years.

One of the most **famous(5)** clock towers on Earth is Big Ben in London, The UK. The clock Tower holds the largest clock in the world and is the third tallest clock tower. Today Big Ben is the **icon(6)** for London.

The Great Pyramid was the tallest historical man-made structure in the world for over 3,800 years. It is 146.5 meters. Egyptian workers built it as a **tomb(7)** for Egyptian Pharaoh Khufu, and they constructed it over a 20-year period.

- | | | | |
|---------------------|----------------|---------------|------------------|
| 1) A) ziyaret etmek | B) emir vermek | C) inşa etmek | D) tasarlamak |
| 2) A) mimari | B) tarihi | C) şaşırtıcı | D) harika |
| 3) A) ünlü | B) etkileyici | C) ünlü | D) katlanılmaz |
| 4) A) emir vermek | B) inşa etmek | C) tasarlamak | D) ziyaret etmek |
| 5) A) tarihi | B) mucize | C) ünlü | D) mimari |
| 6) A) sembol | B) tarihi | C) mimari | D) harika |
| 7) A) türbe | B) kule | C) şelale | D) köprü |

EK 4. 8.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Devamı

A.2) 8 ve 15. Sorular arası aşağıdaki metinde bulunan altı çizili kelimelere göre yapılacaktır.

Today is too hot, and we have many things to do. My grandparents are visiting us tomorrow, and we are getting ready for them. My father is **sweeping the leaves(8)** in the garden, and my mother is **doing the laundry(9)**. She is hanging out the washing at the moment. My brother, Jeremy, is responsible for **dusting (10)** the table and chairs. He doesn't like it, but he knows his responsibilities. I'm responsible for tidying up the living room and bedrooms. It's hard work, but I enjoy it because it's fun, and it's my duty. We all **share(11)** the **housework(12)** at home because it makes our tasks easier. We should always help our family with the daily chores. Yesterday was too hot, but today the weather is very nice. We were **tired (13)** yesterday, but we finished all the housework. Now we are enjoying the weather in the garden. My father is washing the car, and my mother is **reading newspaper (14)** and drinking her coffee. My brother is **cycling (15)** around, and I'm writing my diary. We are very happy, and we are all waiting my grandparents

- | | | | |
|---------------------------|------------------|------------------------|------------------|
| 8) A) çamaşırları yıkamak | B) toz almak | C) yaprakları süpürmek | D) paylaşmak |
| 9) A) çamaşırları yıkamak | B) toz almak | C) yaprakları süpürmek | D) paylaşmak |
| 10) A) gazete okumak | B) ev işi | C) toz almak | D) düzenlemek |
| 11) A) bisiklet sürmek | B) ev işi | C) paylaşmak | D) toz almak |
| 12) A) ev ödevi | B) ev işi | C) günlük yazmak | D) halı yıkamak |
| 13) A) denemek | B) düzenli | C) yorgun | D) günlük |
| 14) A) gazete okumak | B) günlük yazmak | C) ütü yapmak | D) ev işi yapmak |
| 15) A) kaykay yapmak | B) gezmek | C) bisiklete binmek | D) tamir etmek |

EK 4. 8.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Devamı

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

B.1) 16 ve 20. Sorular arası aşağıdaki metine göre cevaplanacaktır.

Tarsus is a historic province in south-central Turkey. It's 20 km inland from the Mediterranean Sea. With a history going back over 6,000 years, Tarsus was an important stop for traders and a focal point of many civilizations. During the Roman Empire, Tarsus was the capital of the province of Cilicia and the scene of the first meeting between Mark Antony and Cleopatra. Tarsus is a junction point of Cilician plain (Çukurova), central Anatolia and the Mediterranean Sea. The climate is typical of the Mediterranean region, with very hot summers and chilly, damp winters. Tarsus has many ancient sites and historic buildings, such as Cleopatra's Gate, The Roman Bridge of Justinian, Tarsus Museum, The St. Paul's Church, The Mosque of Prophet Daniel, Eshab-ı Khef Cave, Roman Road, Grand Mosque and Kırkkışık Bedesten. Tarsus is also a great place for recreation. You can try tracking, rafting, photo safari, mountain biking or off-road racing. After a tiring day, you can enjoy traditional Mediterranean dishes and various kinds of kebabs in an all-inclusive resort or a bed and breakfast place.

16) Where is the city located?

- A) It is in south of Turkey C) It is in east of Turkey
B) It is in north of Turkey D) It is in west of Turkey

17) What's its climate like?

- A) very hot all the time C) hot summers and chilly, damp winters.
B) freezing cold in every time of the year D) cold summers and sold winter

18) Which recreational activities cannot be done in Tarsus?

- A) rafting C) tracking
B) mountain biking D) skiing

19) Where can you stay there?

- A) in tents C) in a friend's house
B) in all-inclusive resorts D) in beach

20) Which information is not true about Tarsus?

- A) The climate is typical of the Mediterranean region.
B) It is impossible to join a photo safari in Tarsus.
C) You can visit Eshab-ı Khef Cave.
D) You can try different kinds of Kebab.

EK 4. 8.Sınıf Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Testi Devamı

B.2) 21 ve 25. Sorular arası aşağıdaki metine göre cevaplanacaktır.

Hello! My name is Frankie, and this is my school day. I always get up at 7:30 on weekdays. I leave home at 8:15 and walk to school. The school is near my house, so I don't need to take the bus to school. I just walk for about ten minutes. The lessons start at 8:30. I have seven lessons a day. I have four lessons in the morning and three lessons in the afternoon. Lunch break is at 12:20. I usually have lunch at school canteen, but sometimes I take packed lunch from home. The lessons start at 1:30 and finish at 3 o'clock in the afternoon. I arrive home at about 3:30 on Monday, Tuesday and Thursday. On Wednesday and Friday I play soccer after school. We usually gather at about 4. I'm in the school team, so we often practice on Saturday afternoon, too. I'm also a member of the music club at school. We have a rock band. People call us "Rocky Teens". I play the guitar. We usually practice music at the lunch break between 1 - 1:30 and sometimes on Saturday morning. I usually do homework after dinner, but I sometimes get up early and do my homework before breakfast.

21) What can be the best title for the text?

- A) Frankie's family
B) Rocky Teens
C) Frankie's routine
D) The school team

22) Which is not true according to the text?

- A) Frankie can play the guitar
B) The lessons start at 12.20 in the afternoon.
C) He is a member of the music club
D) He has 7 lessons a day

23) What is "Rocky Teens"?

- A) A football team
B) Frankie's favourite music group
C) Frankie's music band
D) a lesson

24) Which of the following questions cannot be answered in the text?

- A) What time does Frankie get up on weekdays?
B) What does he do after school on Friday?
C) Which instrument does he play?
D) Why does Frankie like playing football?

25) Why does Frankie walk to school?

- A) He wants to lose weight.
B) He misses the school bus.
C) His house is near the school.
D) He loves walking.

EK 5. 8.Sınıflar Okuduğunu Anlama ve Kelime Dağarcığı Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rj)
1	0,59	0,68
2	0,57	0,42
3	0,47	0,49
4	0,64	0,46
5	0,69	0,64
6	0,51	0,49
7	0,49	0,58
8	0,57	0,48
9	0,47	0,55
10	0,52	0,91
11	0,42	0,50
12	0,49	0,61
13	0,46	0,77
14	0,47	0,65
15	0,48	0,91
16	0,42	0,55
17	0,53	0,42
18	0,53	0,78
19	0,55	0,79
20	0,48	0,64
21	0,53	0,69
22	0,55	0,56
23	0,40	0,64
24	0,52	0,71
25	0,41	0,55
	pj ort= 0,510	Rj ort= 0,618

EK 6. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler; Bu ölçek sizin İngilizce dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karsısına (x) şeklinde işaret koyun. Yanıtsız soru bırakmayın. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.					
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
6. İngilizce dersinden korkarım.					
7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.					
8. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.					
9. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.					
11. İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15. İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim.					
20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21. Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					
24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum. .					
27. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Cem ŞAHİN
Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir - 1990
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : cemsahin40@yahoo.com

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi

Mesleki Deneyim

Ş.Ö.H.A Hürriyet Ortaokulu	2012-2015
Kızıldağ Yeniyapan Ş.M.K İlkokulu	2015-(Halen)