




İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Hikâye Anlatım Yönteminin (HAY) Etkisinin İncelenmesi*

Bahar Ankara¹ , Ondokuz Mayıs Üniversitesi, baharankara23@gmail.com
Şener Şentürk² , Ondokuz Mayıs Üniversitesi, egitimhekimi@gmail.com
Rüveyda Hicran Çebi³ , Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ruveyda.cebi@omu.edu.tr

Recommended citation: Ankara, B., Şentürk, Ş., Çebi, R.H. (2024). İngilizce Kelime Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (HAY) Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 8(2), 73-90.
DOI: <https://doi.org/10.51726/jlr.1555001>

Öz: Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (HAY) ilkökul öğrencilerinin kelime kazanımı ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Samsun ilinde özel bir ilkökulda 46 3. sınıf öğrencisi ile öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere hikâye anlatım yöntemi ile geçmiş zaman fiilleri öğretilirken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Toplam 4 hafta ve 12 ders saati boyunca gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilere ilk 10 hafta her ders saatinde 4 fiil, son 2 hafta ise 5 fiil olmak üzere toplamda 50 fiil öğretilmiştir. Öğrencilere öğretilen 50 fiilin geçmiş zaman çekimlerini ve anlamlarını doğru şekilde belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin madde güçlük derecesi 0.40 ile 0.60 arasında, madde ayırt edicilik indeksi ise 0.30'un üzerinde belirlenmiştir. Testin güvenilirliği, KR- 20 güvenilirlik katsayısıyla .88 olarak tespit edilmiş ve uygulama süreci tamamlandıktan bir hafta sonra her iki gruba da bu başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, kelime öğrenimindeki başarıda deney grubu adına anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Deci ve Ryan (1982) tarafından geliştirilen 17 maddelik İçsel Motivasyon Envanteri (İME) uygulanmıştır. İlgi, yetenek, çaba, değer, baskı ve seçim gibi alt boyutları içermekte olan bu envanterin Cronbach's Alpha değeri .79 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, motivasyon açısından deney grubunda anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli ve yaratıcı öğretim yöntemlerinin önemini ortaya koymakta ve bu yöntemlerin, küçük yaş grubu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde uyarlanması gerektiğini önermektedir.

Anahtar kelimeler: Hikâye anlatım tekniği, Kelime öğrenme stratejileri, Dil bilgisi öğrenme, Çocuklara İngilizce öğretimi.

The Investigation of the Impact of the Storytelling Method (STM) Used in English Vocabulary Teaching

Abstract: This study aims to examine the impact of the storytelling method (STM) in foreign language teaching on the vocabulary acquisition and motivation of primary school students. The research was conducted using a pre-test post-test control group experimental design with 46 third-grade students from a private primary school in Samsun. While past tense verbs were taught to the students in the experimental group using the storytelling method, traditional methods were used for the control group. During the four-week instruction period, which consisted of 12 lessons, a total of 50 verbs were taught: 4 verbs per lesson during the first 10 lessons and 5 verbs per lesson during the last 2 lessons. A valid and reliable achievement

*"İngilizce kelime öğretiminde kullanılan hikâye anlatım yönteminin (HAY) etkisinin incelenmesi" isimli tezden üretilmiştir.

¹ ORCID: [0000-0003-0440-8348](https://orcid.org/0000-0003-0440-8348) (Sorumlu Yazar)

² ORCID: [0000-0002-0672-7820](https://orcid.org/0000-0002-0672-7820)

³ ORCID: [0000-0001-9451-7040](https://orcid.org/0000-0001-9451-7040)

Submitted: 23.09.2024

Accepted: 24.12.2024



test, designed to assess the correct identification of both the past tense forms and meanings of the 50 taught verbs, was administered. The difficulty index of the test items ranged between 0.40 and 0.60, while the discrimination index was determined to be above 0.30. The reliability of the test was calculated with the KR-20 reliability coefficient, which was found to be .88. One week after the completion of the instructional process, the same achievement test was administered as a post-test to both groups. The results indicated a significant improvement in vocabulary acquisition in favor of the experimental group. Additionally, to measure the students' motivation levels, the 17-item Intrinsic Motivation Inventory (IMI) developed by Deci and Ryan (1982) was administered. This inventory, which includes sub-dimensions such as interest, competence, effort, value, pressure, and choice, had a Cronbach's Alpha value of .79. The results demonstrated a significant increase in motivation in the experimental group. The findings of the study highlight the importance of student-centered and creative teaching methods in the learning processes of younger students and suggest that these methods should be adapted to meet the needs of younger age groups.

Keywords: *Storytelling method, Vocabulary learning strategies, Grammar learning, Teaching English to children*

GİRİŞ

Günümüzde, global dünyadaki rolü nedeniyle İngilizce öğrenmek, uluslararası iletişim ve iş dünyasında önemli bir köprü işlevi görmesi açısından vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiştir. Bu sebeple, erken yaşlardan itibaren eğitim ve öğretim süreçlerine İngilizcenin entegre edilmesi, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, gelecekteki kariyer fırsatlarını da artırabilir. İngilizce öğrenimi ömür boyu sürecek bir avantaj sağlayarak, bireyleri küreselleşen dünyada daha etkili hale getirebilir. Eğitim ve öğretimde İngilizcenin öğretilmesi konusunda pek çok yaklaşım ve yöntem bulunmakla birlikte, süreç içerisinde nelerin eksik kaldığı ya da hangi noktada daha verimli olunacağı hususunda araştırmalar yapılmaktadır. İlkokul döneminde başlayan yabancı dil öğrenme süreci, dilin yapı taşlarının oluşturulması ve bireydeki kalıcılığın sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır; bu nedenle, bu dönem, üzerinde titizlikle durulması gereken kritik bir süreçtir (Holderness, 1991).

Bu dönemde, kelime öğrenmek dil öğrenme sürecinin en temel aşamalarından biri olarak görülmektedir. Dilin yapı taşları olan kelimeler, iletişimin temelini oluşturur. Kelimeler, dilin anlamını ve işleyişini anlamak için önemlidir (Nation, 2001). Kelime dağarcığı ne kadar genişse, birey o dilde daha akıcı ve etkili iletişim kurabilir. İyi bir kelime bilgisi, konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi dil becerilerini geliştirmeyi destekler. Bu nedenle, kelime öğrenmek sadece iletişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda dil öğrenme sürecini daha kapsamlı ve etkili hale getirir (Read, 2000). Çünkü kelimeleri doğru bir şekilde bir araya getirebilen birey, doğru cümleler kurmakta ve bu da dilbilgisi öğreniminde kolaylıklar sağlamaktadır.

Kelime bilgisinin dil öğretiminde dört temel beceri için (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas olduğu belirtilir (Şimşir, Karahan & Anagün, 2019). Bunun yanı sıra kelime bilgisi iyi derecede olan öğrencilerin, kelime bilgisi sınırlı olan öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu kanısına varılarak, kelime haznesinin artması ile dil yeterliliğinin de artmasının doğru orantılı olduğu ifade edilmektedir (Luppescu & Day, 1993). Yabancı dilde kelime öğretimi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmakta ve dil öğretiminin en kaliteli şekilde gerçekleşmesi adına pek çok yaklaşım ve yöntem üzerinde çalışılmaktadır. Fakat içeriklerin aktarılması, kısıtlı ders saatleri, yoğun programlar ve kalabalık sınıflar gibi etkenler dilin etkili aktarımının önüne geçebilmektedir. Bu konuda hikâyelerin kullanımı, gerek ders saatleri için ideal uzunlukta olabilmeleri, gerekse tüm seviyeler için kullanılabilir ve farklı ilgi alanlarına hitap edebilir olmaları, onları dil öğreniminde faydalanılması gereken bir hazine haline getirmektedir (Pardede, 2011).

Krashen'in girdi ve duygusal filtre hipotezine göre (1985), motivasyon eksikliği veya özgüven kaygısı ve endişe, girdiyi engel görevi gören duygusal filtreyi yükseltir, böylece anlaşılır girdi doğuştan gelen mekanizmaya işlenmiş dil edinim aracına ulaşamaz. Bu, edinimi sağlanamaz hale getirir. Bu noktada hikâyeler, duygusal filtreyi düşürmek için etkili bir araç görevi görür. Dili öğrenenleri motive edebilir ve rahatlatılabilir, sonuç olarak edinim sağlar.



Kelime Öğrenimi

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında, kelime dağarcığı ağacının ana dallarından biri olarak tanımlanabilir (Lubis,2023). Bu nedenle genellikle öğrenme ve öğretme sürecinde kelime dağarcığı önemlidir. Read (2000)'e göre kelime dağarcığı, tek bir anlamı ileten birim veya sesletim ifadeler olarak tanımlanabilirken, Waring (2002)'in tanımı bir kelimenin hem anlamını tanıma yeteneği hem de onu üretme yeteneğini içerir. Ayrıca, bir kişinin bir kelimeyi bir metinde veya konuşmada tanıyabileceğini ancak uygun bir şekilde kullanamayabileceğini kabul eder. Benzer şekilde, Carter (2001) bir kelimeyi bilmenin hem aktif hem de üretken olarak bilinmesi olarak ifade eder. Nation (2001) ise bir kelimeyi öğrenmek için; kelimenin anlamı, yazılı formu, sözlü formu gibi farklı türde bilgilerin gerektiğini savunur. Ayrıca, kelime dağarcığının artan doğası nedeniyle bir kelime için bu farklı bilgi türlerinin aynı anda öğrenilemeyeceğini belirtir. Kısacası, bir kelimeyi bilmek, kelimeyi tanımak ve üretmeyi içerir. Bu, aynı kelimeyi farklı bağlamlarda birçok kez karşılayarak ve aktif olarak kullanarak gerçekleştirilebilir.

Küçük Yaş Grubu Öğrencilere Kelime Öğretmek

Nation (1990), kelime öğrenmenin erken aşamalarında kelimelerin açıkça öğretilmesine büyük bir vurgu yapar ve sonraki aşamalarda rastlantısal kelime öğrenme işlemine geçildiğini ifade eder. Ayrıca, Coady (1993), temel veya çekirdek kelime dağarcığının kasten öğretilmesi gerektiğini belirtir; bu nedenle, başlangıç aşamaları veya başlangıç seviyeleri için rastlantısal öğrenme önerilmez. Bu nedenle, öğrenmenin erken aşamalarında, kasten kelime öğrenme genç öğrenciler için hayati önem taşır.

Genç öğrencilere kelimeleri açıkça öğretmenin yanı sıra, öğretmenlerin genç öğrencilerin kelimeleri farklı etkinlikler aracılığıyla aktif bir şekilde kullanabilecekleri farklı bağlamlar sağlamaları gerekmektedir (Tough, 1991). Schmitt (2002), bir kelimenin telaffuz, yazım, anlam, kelime grupları, dil bilgisi kategorisi ve uygun kullanım gibi yönlerinin dil öğrencileri tarafından bir seferde öğrenilemeyeceğini, öğrencilerin belirli bir kelimeyle karşılaşmadan önce farklı bağlamlarda birkaç kez karşılaşması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Nation (1990), bir kelimenin öğrenilmesi için en az beş veya altı kez karşılaşılması gerektiğini belirtir. Bu nedenle, kelimeler bir ünite de değil, üniteler veya bölümler boyunca ve farklı etkinliklerle tekrar edilmelidir.

Hikâyeleştirme

Hikâyeleştirme ya da diğer bir ifade ile hikâye anlatım tekniğinin alanda pek çok tanımı bulunmaktadır. Fakat genel anlamda hikâyecilik, bir milletin kültür, gelenek ve göreneklerini aktarmak için sürekli olarak kullanılan en eski eğitim ve sözlü gelenek yollarından biridir (Bala, 2015). Her bir birey doğduğu andan itibaren birer hikâye anlatıcısıdır (Spaulding, 2011). Ayrıca her türden büyük lider, önemli bilgileri iletmek için benzetmeler, efsaneler, mitler, masallar ve gerçek yaşam örnekleri biçimindeki hikâyeleri öğretim araçları olarak kullanmıştır. (Benedict, 1934; Brown & Duguid, 1998; Leonard-Barton, 1995). Bir iletişim biçimi olarak ise, insanlık tarihini yazılı olarak sunan, ders vermeye ve tarihi bir nesilden diğerine aktarma yolu olarak kullanılmaktadır (Rossiter, 2002).

Safdarian (2013), hikâye anlatımını öğrencilerin hikâyeleri öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra farklı bir kelime yapısında yeniden anlatma yolu olarak tanımlar. Ebrahimejad, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari (2014), hikâye anlatmanın kısa hikâyeler kullanarak uygulanan bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedirler. Chambers (1970) ise hikâye anlatımını, zamanın test ettiği öğretim tekniklerinden biri olarak tanımlamaktadır. Setyarini (2011)'e göre hikâye anlatımı, pahalı olmayan ancak öğrencilerin İngilizce öğrenme ilgilerini destekleme potansiyeline sahip bir araçtır. Philips (2000)' de hikâye anlatımını, insan dilinin evriminden bu yana tüm toplumlarda güçlü bir varlığı olan ve küçük çocukların eğitiminde önemli bir öğretim kaynağı olarak tanımlamaktadır. Rowcliffe (2004) ise hikâye anlatımını, dersin eğlenceli olmasına yardımcı olan ve öğrencilere öğrenmeleri için ilgi çekici, heyecan verici ve duygusal açıdan dâhil edici bir deneyim sağlayan bir



uyarıcı olduğunu ileri sürmekle birlikte edinilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Cameron (2001), hikâye anlatımının sadece dinlemek için değil, aynı zamanda dâhil olmak için tasarlanmış sözlü bir etkinlik olduğunu ileri sürer. Bir hikâyenin amacı, eğlenceden eğitime kadar değişebilir, ancak tüm hikâyeler, bilgileri özetlemek için benzer bir deneysel (soyutlanmışın aksine) yaklaşımı paylaşır (Andrews, Hull, & Donahue, 2009).

Lipman (1999) tarafından ortaya konulan görüşe göre, gelecek kuşaklara deneyimlerin aktarılmasını amaçlayan hikâyenin temel bileşenleri üç temel unsur içermektedir. Bu unsurlar; hikâyeyi anlatan kişi ile dinleyici ve hikâye kendisidir. Eğer hikâye ve olay örgüsü sağlam bir temele dayanıyorsa, dinleyici kendisini hikâyenin içine çekilmiş bir şekilde bulur ve ayrıca kahramanın deneyimlerini sanki kendi yaşantısını deneyimlemiş gibi hisseder. Kahraman, dinleyiciyi bir tür yolculuğa çıkarır; dinleyici, kahramanın zorluklarıyla yüzleşir, engelleri aşar ve çözüm arayışlarında ona eşlik eder. Hikâye sonunda ise kahraman, bir zafer elde edebilir veya bir kayıp yaşayabilir. Dinleyici, bu sanal yolculuk boyunca gerçek dünyada olduğu gibi öğrenme sürecini yaşar.

Eğitimde Hikâyeleştirme

Hikâyeler, yaygın ve örgün eğitimde bilgi ve deneyim aktarımına aracılık etmek gayesiyle geçmişten günümüze önemli bir rol oynamıştır. Kurgusal ve kurgusal olmayan örnekler her zaman güçlü öğretim araçları olarak da kabul edilmektedir. Bir bilgi ortamı olarak hikâye anlatımı, günümüzde her türden eğitim ve öğretimde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Rahasya, 2017). Özellikle küçük yaş gruplarında hikâyeleştirme metodunun kullanımı çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmekle birlikte onların zihniyetini genişletir ve çocuklara farklı yaşam deneyimleri sunar (Cohrsen, Niklas, & Tayler, 2016). Ayrıca görsel algılarının ve estetik değerlerinin gelişimini desteklerken (Merchant & Thomas, 2013), yeni kelimelerin veya anlamlı bilgilerin keşfedilmesine de katkı sağlar (Walsh & Blewitt, 2006). Çocuklar, karakterlerle özdeşleştikçe ve anlatıyı ve çizimleri yorumlamaya çalıştıkça bir hikâyeye kişisel olarak dâhil olabilirler. Bu yaratıcı deneyim, kendi yaratıcı güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Dujmović, 2006). Tüm bunlara ek olarak hikâye anlatımı, çocukları motive eder (Wright, 2008), çocukların öğretilen kelimeleri hafızalarına kazınmalarına yardımcı olur (Arietawati, 2011), kelime dağarcıklarını geliştirir (Widiastika, 2011), çocukları İngilizce öğrenmeye teşvik eder (Slattery & Willis, 2001), ahlaki değerlerini artırır, zengin bir dil öğretimi sağlamada ekonomik bir araçtır (Wright, 2008), ve öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artırır (Slattery & Willis, 2001). Boulineau, Fore, Hagan-Burke, & Burke, (2004)' ne göre de hikâye etkinlikleri, çocuklara, problem çözme, hayal güçlerini ortaya koyma, yaratıcılıklarını geliştirme, iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtmaya olanağını sağlamaktadır. Bu sebeple özellikle ilköğretim öğrencilerinin bilgi, deneyim ve zihin resimlerinin harekete geçirilmesini sağlamak amacıyla hikâyeleştirme tekniği kullanılmaktadır (Cındıl, Özmen & Ünal, 2012).

Yabancı Dil Eğitiminde Hikâyeleştirme

Hikâye anlatma, daima yabancı dil öğretiminde bir yardım aracı olarak kabul edilmiştir; ancak bu genellikle en az orta düzeydeki öğrencilerle ve çeviri veya metin analizi yoluyla gerçekleşmiştir (Rajendran, Yoke & Kamaludin, 2014). Son zamanlarda, hikâye anlatma tekniklerinin küçük yaştaki öğrencilerle kullanımına olan ilgi, birkaç nedenden kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerden biri, öğrenciler için anlam taşıyan ve daha fazla öğrenci katılımına yol açan sınıf etkinliklerine olan ihtiyaçtır. Yabancı dil sınıfında, dilin doğal öğrenim sürecini en yakından yansıtan etkinlikleri oluşturma ihtiyacı, açıkça görülmekte olup, bu sürecin temelde iletişim ihtiyacından kaynaklandığı bilinmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda yabancı dil öğretiminde edebiyatın kullanımı oldukça artmıştır (Garcia, 2017). Edebi metinlerden üretilen materyal ve etkinlikler, öğrenmeye büyük ölçüde katkı sağlar çünkü öğrencilerin hayal gücüne hitap eder, en önemlisi zengin ve anlamlı bir bağlam oluşturur. Öğretmenlerin kullanabilecekleri teknikler arasında, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerle birlikte, hikâye anlatım yöntemi en sık kullanılanlardan biridir. HAY hem İngilizce konuşulan ülkelerde hem de diğer birçok ülkede müfredatın ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte çocuğun kendi dilinin öğretiminde birinci sınıf bir kaynak olarak görülür (Zuhriyah, 2017). Sınıfta hikâyeler dinlemek öğrenciler açısından ayrıca paylaşılan bir sosyal deneyimdir. Okumak ve yazmak



genellikle bireysel etkinliklerdir; hikâye anlatımı, yalnızca eğlenceli olmakla kalmayan, aynı zamanda çocuğun güvenini oluşturmaya ve sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmeye yardımcı olabilecek ortak bir kahkaha, üzüntü, heyecan ve beklenti tepkisini kıskırtır. Çocuklar hikâyeleri tekrar tekrar dinlemekten keyif alırlar. Bu sık tekrar, bazı dil öğelerinin edinilmesine izin verirken diğer öğeleri aşırı derecede pekiştirilir. Pek çok hikâye aynı zamanda temel kelime dağarcığının ve yapıların doğal tekrarını içerir. Bu, çocukların her ayrıntıyı hatırlamasına yardımcı olur, böylece ne olduğunu tahmin etmeyi yavaş yavaş öğrenebilirler. Öğrencilerin motivasyonlarını artıran ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan hikâyeler sayesinde öğrencilerde yabancı dili öğrenme isteği uyanabilmektedir (Rahasya, 2017).

Kelime Öğretimi ve Hikayeleştirme

Richards & Renandya (2002)'a göre kelime dağarcığı dil yeterliliğinin temel bir bileşeni olmakla birlikte öğrencilerin iyi konuşması, dinlemesi, okuması ve yazması için temel oluşturmaktadır. Bu fikir, kelime bilgisinin dil ediniminde ilk ve en önemli adım olduğunu söyleyen Mehta (2009) tarafından da vurgulanmaktadır. Ayrıca Wilkins & Thornbury (2002)' de dilbilgisi olmadan çok az şeyin konuşulup aktarılacağını, ancak sözcük dağarcığı olmadan hiçbir şeyin konuşulamayacağını belirtmektedir. Bu, iletişimde kelime dağarcığına ihtiyaç duyulduğu anlamına gelir. Kelime dağarcığı olmadan, birinin dil becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) uzmanlaşması imkânsızdır. Maldelez (2010), hikâye anlatmanın İngilizce öğretiminde kelime dağarcığını artırmanın güçlü ve etkili bir yol olduğunu iddia etmekte ve kelime dağarcığı, dil öğreniminin temeli olduğunu ifade etmektedir.

Dil Bilgisi ve Hikâyeleştirme

Eğitimciler genel olarak, kavramları ve prensipleri öğrencilerinin anlayabileceği şekilde aktarmak için çeşitli yöntemler, stratejiler ve teknikler uygularlar. Hikâyelerin, bilinmeyen bir kavramı anlatması için zihnin bir tanıdık etkinlik veya olayla ilişkilendirmek için bir benzetme olarak kullanılması yaygın bir fenomendir. Çünkü hikâyeler, tanıdık nesnelere veya durumları, hayal gücünü harekete geçirebilir ve bu nedenle bilinmeyen bir alanda yaşanan panik unsuru yavaşça ortadan kaybolabilir. İyi tasarlanmış hikâyeler, birinin hayal gücünü yakalayabilir ve dikkatini çekebilir. Bu tür hikâyeler kolayca çok tercih edilenlerden olabilir. Ancak, herkesin mesajı iletebilecek hikâyeleri icat etme yaratıcılığına sahip olması mümkün değildir. Genel olarak, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmeyi sıkıcı ve tekrarlayıcı bir şekilde algıladıkları görülmüştür. Doğal olarak kuralları öğrenmeden kazanmış olan ana dili konuşanların aksine, ikinci dil öğrenenleri, dilbilgisi yapılarının neden belirli kalıplarda oluşturulduğunu bilmediklerinde daha az özgüvenli hissederler. Bu nedenle dil öğretmenleri için öğrencilerin kuralları öğrenmelerini sağlamak zor bir görev haline gelmiştir.

Fachraini (2016)' ya göre, bazı teorisyenler, dilbilgisi öğretiminin dil öğrenimine katkı sağlamadığına inanarak, dil öğretiminin temel amacının öğrenciyi hedef dilde iletişim kurabilir hale getirmek olduğunu savunmuşlardır. Bu bakış açısına göre, öğrenciler yalnızca iletişim becerileri (tanışma, özür dileme, rica etme gibi) geliştirmelidir; dilbilgisi öğrenmeye gerek olmadığı düşünülmüştür. Ancak, dil işlevlerinin dilbilgisi unsurlarına dayandığı ve dilbilgisi olmadan etkili iletişim kurmanın zor olduğu inkâr edilemez. Dilbilgisi bilgisi, öğrencilere yabancı dilde anlamlı ve doğru cümleler üretme imkânı sağlar.

Görev odaklı yaklaşım çerçevesinde hikayelerin, dil bilgisi öğretimi ve öğrenimine katkı sağladığı görülmektedir. Hadaway ve Young (2009)' a göre, çocuk edebiyatı eserlerinde, okuyucuların dikkatini çekerken kelime dağarcığı, format, cümle yapısı veya içerik sık sık stilistik tekrarlarla sunulmaktadır. Krashen (2004) tarafından önerilen "anlaşılabilir girdi" teorisi ise, öğrenenlerin hedef cümle yapılarına ve yeni kelimelere sık maruz kalmalarının, bu yapıların ve kelimelerin hatırlanmasını ve öğrenilmesini desteklediğini öne sürmektedir (Sunkyoung, 2013). Ayrıca, Cameron (2001) çocuklara hayal güçlerini kullanarak hikayelerin gelişimini tahmin etme ve öğretmenleriyle hikâye anlatma fırsatı sunmanın, onların dil bilgisi yapıları ve diğer dil bilgisi özelliklerini daha kolay



içselleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda hikâyeler, dil bilgisi öğretiminde etkili ve bütüncül bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Geçmiş Zaman (Simple Past Tense) ve Hikâyeleştirme

İngilizce dilbilgisinde, fiil biçimleri, konuşmacının bakış açısına göre zamana göre farklılık göstermektedir. Örneğin, "O, İngilizceyi iyi konuşur." ve "O, İngilizceyi iyi konuştu." cümleleri, zaman diliminde belirgin bir farklılık ortaya koymaktadır. Swan (1992, s. 605) zaman kavramını tanımlarken, "Zamanı gösteren fiil biçimlerine tense denir" ifadesini kullanmaktadır. Bu tanım, fiil formlarının zamanla olan ilişkisini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Longman Contemporary English Sözlüğü (2000, s. 1709) ise tense kavramını, "fiilin ifade ettiği eylemin veya durumun zamanını, devamlılığını veya tamamlanmasını gösteren herhangi bir fiil biçimi" olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, İngilizce dilinde zaman kavramının ve kullanımının önemi, dilbilgisel yapıların anlaşılması açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Basit geçmiş zaman, geçmişte meydana gelen ve şu anda tamamlanan eylemlerden, olaylardan veya durumlardan bahsetmek için kullanılır. Genellikle bir olayın ne zaman gerçekleştiğini belirtmek amacıyla zarflarla desteklenir. Geçmiş zamanın formu, tüm şahıslar için aynıdır ve çoğu fiil düzenli (regular) olup, bazıları düzensiz (irregular) niteliktedir. Düzensiz fiiller, orijinal biçimleri ile hemen hemen hiçbir benzerlik göstermemektedir. Bu nedenle, geçmiş zaman biçimlerinin tahmin edilemez olduğu kabul edilse de, düzenli geçmiş zaman fiilleri düzensizlere göre daha kolay öğrenilmektedir. Düzenli fiiller "fiil + ed" kuralı ile şekillendirilirken, düzensiz fiillerin öğreniminde özel bir çaba gerekmektedir (Apte, 2004).

Hikayeleştirme yöntemi, dil öğretiminde öğrenmeyi kalıcı hale getiren ve öğrenci motivasyonunu artıran etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Yue (2017), hikayeleştirmenin özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin gramer kavramlarını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin geçmişte gerçekleşen eylemleri temsil eden karakterlerin yaşantıları üzerinden geçmiş zaman (past tense) fiillerini öğrenmelerini sağlar. Öğrenciler, hikâyelerdeki bağlamlar aracılığıyla dil bilgisi kurallarını doğal bir şekilde deneyimleyerek, öğrenilen bilgilerin uzun süreli belleğe yerleşmesine katkıda bulunur (Yue, 2017). Bu bağlamda, hikâye anlatımı, geçmiş zamanın öğretimi için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Novak, 2006).

Bunun yanı sıra, analogi kullanımı dil öğretiminde önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Rajendran, Yoke ve Kamaludin (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, analogilerin geçmiş zaman fiillerinin öğreniminde nasıl etkili olabileceği incelenmiştir. Öğrenciler, daha önce edindikleri bilgi ile yeni fiil formlarını ilişkilendirdiklerinde, öğrenme süreçlerinin hızlandığı ve kalitenin arttığı gözlemlenmiştir. Analoginin sağladığı benzerlikler, geçmiş zaman fiillerinin öğrenilmesinde karmaşıklığı azaltırken, öğrencilerin yeni bilgileri daha hızlı özümsemelerine olanak tanımaktadır (Rajendran et al., 2014). Dolayısıyla, analogi, dil öğreniminde hem öğrenme süreçlerini hızlandırmakta hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır.

Sonuç olarak, hikayeleştirme ve analogi, dil öğretiminde etkili stratejiler olarak birleşerek, öğrencilerin geçmiş zaman fiilleri gibi gramer konularında daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin dil öğrenimindeki motivasyonunu artırarak, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirirken, karmaşık gramer yapılarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Wright, 2003). Hikayeleştirme ve analogi kullanımının artırılması, dil eğitiminin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmeleri için etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımların dil öğretiminde daha fazla yer alması, öğrenci başarısını artırmak adına önemli bir adım olacaktır.

Analoji ve Hikayeleştirme

Analoji, öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynayan bir kavramdır ve genellikle yeni bilgilerin, daha önce edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilmesi yoluyla kavranmasını kolaylaştırır. Analoji,



bir durumun veya kavramın başka bir duruma veya kavrama benzerlik gösterdiği noktaları vurgulayarak, öğrenenlerin karmaşık bilgileri daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Gentner, 1983). Bu bağlamda, analogi kullanımı, dil öğretiminde gramer kurallarının öğretiminde etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Rajendran, Yoke ve Kamaludin (2014), analogilerin, dil bilgisi yapılarının öğrenilmesinde nasıl etkili olabileceğini araştırmış ve öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri yeni kavramlarla ilişkilendirmeleri durumunda, öğrenme süreçlerinin hızlandığını ve öğrenme kalitesinin arttığını gözlemlemiştir. Özellikle geçmiş zaman fiilleri gibi dil bilgisi kurallarının öğretiminde analogi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamasını ve uygulamasını kolaylaştırmaktadır.

Gramer öğretiminde analogi kullanımını destekleyen araştırmalar, bu yöntemin öğretim süreçlerinde nasıl etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yoke ve Hasan (2014), analogi içeren hikayelerin, düşük yeterlilik düzeyine sahip yabancı dil öğrencileri arasında İngilizce fiil zamanlarının ediniminde etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bu tür hikayeler, öğrencilerin analogik düşünme becerilerini geliştirerek, geçmiş zaman fiillerini daha iyi anlamalarına ve kullanmalarına olanak tanır. Böylece, analogi, dil öğreniminde karmaşık dil bilgisi kurallarının öğrenilmesini kolaylaştırırken, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel süreçlerini de destekler.

Hikayeleştirme yöntemi ise dil öğretiminde analoginin etkilerini pekiştiren bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Hikayeler, öğrencilere bağlam içinde dil bilgisi kurallarını öğrenme fırsatı sunarak, analogik düşünmeyi teşvik eder. Yue (2017), hikayeleştirmenin ilkökul düzeyindeki öğrencilerin gramer kavramlarını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Hikayeler, geçmişte gerçekleşen eylemleri temsil eden karakterlerin yaşantıları üzerinden öğrencilerin geçmiş zaman fiillerini öğrenmelerine olanak tanır. Hikayeleştirme, öğrencilerin gramer kurallarını doğal bir bağlamda deneyimlemelerine olanak tanırken, analogik düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Garcia, 2017). Böylece, hikayeleştirme, dil öğreniminde hem eğlenceli bir araç sağlamak hem de gramer yapılarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, analogi ve hikayeleştirme, dil öğretiminde birbirini tamamlayan ve güçlendiren iki stratejidir. Analogi, dil bilgisi kurallarının öğrenimini hızlandırırken, hikayeleştirme ise bu kuralların anlamlı bir bağlamda öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Bu iki yaklaşımın bir arada kullanılması, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırmakta ve gramer konularında daha yetkin hale gelmelerine olanak tanımaktadır (Wright, 2003). Dolayısıyla, analogi ve hikayeleştirmenin dil öğretiminde entegrasyonu, öğrenci başarısını artırmak adına önemli bir adım olacaktır.

Öğretmen ve Hikâyeleştirme

Hikâyeler öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olduğu kadar öğretmenler içinde bir motivasyon kaynağıdır. Çünkü hikâye anlatıcı her zaman bir öğretmendir (Dujmovic, 2006). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki yoğun göz teması, hikâye anlatımında eşsiz bir değerdir. Hikâye anlatımını bir öğretim aracı olarak kullanırken dil öğretmenin, hikâyenin dinleyici olarak öğrenciler tarafından güzel bir şekilde duyulmasını sağlamak için hikâye anlatma tekniklerinin bilinmesi önemlidir (Rahasya, 2017). Sınıfta bir hikâye anlatıcısı olarak öğretmen, öğrenciler arasında bir sansasyon yaratmalı, sorular sormalı veya cevaplar vermelidir. Öğretmen, dersi vaaz haline getirmemek için öğrencilerin zihnine belirli sınırlar koymaktan kaçınmalı; ayrıca hikâyeyi anlatmaya devam etmek için eğlencenin gerekli olduğunu da hatırlamalıdır (Spaulding, 2011). Öğretmenin hikâyeyi önceden bilmesi ve hoşuna gitmesi önemlidir. Böylece okurken zorlanmaz ve zevk alır (Write, 2003). Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada, bir kısmının hikâye anlatım tekniğinin öğrenci katılımını artırdığını, bir kısmının öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterdiğini, bir kısmının ise bu yöntemi hiç duymadığını ifade ettiklerini belirtmektedir (Gönül, 2019).

Sınıf İçinde Hikâyeleştirme

Hikâyeleştirme İngilizce dersinin temel parçalarından biridir. Derslere gerçek hayattan ışıklar tutarlar. Hikayeler, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime dağarcıklarının etkili bir şekilde çalışmasını sağlar. Tüm yaş grupları için uygundur. Öğrencilerin ders sürecinde dinlediği hikayeler hayal güçlerini



ve dinleme becerilerini geliştirirken motivasyonlarını artırır. Farklı bağlamlarda dinledikleri hikâyeler, dünya görüşlerini geliştirir (Nishonova, 2021). Dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyebilmekle kalmayıp ayrıca, dersleri çok daha eğlenceli hale getirir (Peck, 1989).

Hikâye Seçimi

Hikâyeleri seçerken bazı kriterler bulunmaktadır. Ersöz (2006)' e göre bir öğretmenin bir hikâye seçerken şu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir:

- Hikâye çocukları hemen ilk birkaç satırda içine çekecek nitelikte olmalıdır.
- Öğretmenin çocuklar için uygun bulduğu bir hikâye olmalıdır.
- Çocukların anlayabileceği ve keyif alabileceği düzeyde olmalıdır.
- Çocuklara dil açısından zengin bir deneyim sunmalıdır.
- Uzun betimlemeler içermemelidir.
- Çocuklarla birlikte yapılan diğer aktivitelerle uyumlu olmalıdır.
- Öğretmenin kendini iyi anlatabileceği bir hikâye olmalıdır.

Uygun Hikâyeyi Belirlemek ya da Yazmak

Hikâye unsuru içeren metinlerin hepsi, hedef kitleye uyarlanarak kullanılabilir. Seçilen metnin hitap ettiği yaş seviyesinin önemi yoktur çünkü önemli olan bu kitlenin özelliklerine ve belirlenen amaca uygun olarak tasarlanmış olmasıdır. Hikâyeyi anlatacak kişi bu metnin sadece konusundan ya da karakterlerinden faydalanarak farklı bir hikâye yazabilir. Ya da uzun bir hikâye metninin sadece gerekli gördüğü bir bölümünü yeniden kurgulayabilir. Küçük yaş grubuna hitap eden bir metne eklemeler yaparak yeni ve farklı bir hikâye oluşturabilir. Çünkü hikâye anlatıcılığında amaca uygun olarak belirlenen bir hikâyenin yeniden düzenlenmesi veya tasarlanması mümkündür. Bu düzenleme, hedef kitlenin ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önüne alınarak yapılabilir (Collins, 1992).

Anlatıcı ve dinleyici arasında paylaşımı ve etkileşimi gerekli kılan hikâye anlatıcılığının amacına ulaşmasında dinleyicinin büyük bir önemi vardır. Çünkü hikâye dinleyicilerinin zihinleri, hikâye anlatıcılarının resmedeceği hikâye için adeta bir tuvaldir (McWilliams, 1998). Kullanılacak hikâyenin belirlenmesi sürecinde dikkate alınması önerilen birtakım hususlar bulunmaktadır. Bu hususların belirlenmesi aynı zamanda hikâye seçimi için bir yöntem ya da yeniden uyarlama yapmak için yardımcı olmaktadır. Hikâye anlatıcısı bir metinden ya da karakterden yola çıkarak uyarlama yapabileceği gibi aynı zamanda hikâyeyi kendisi de yazabilir. Hikâye yazma sürecinde dikkate alınması gereken maddeler (Collins, 1992; Greene, 1996):

- Hedef kitlenin gelişim özelliklerine hitap etmesi,
- Hikâye anlatımının amacına uygun olması,
- Öğrencilerin etkileşimine ve katılımına imkân sağlaması,
- Belirlenen hikâyenin mizah, gerilim, dram unsurlarını içermesi,
- Genel anlamda tek bir temayı içermesi olarak ifade edilmiştir.

Bu hususta öğretmenin yaratıcılığı, sınıfına hakimiyeti, ihtiyaçlarını ve ilgilerini çekme konusundaki etkenleri iyi bilmesi de oldukça önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kelime bilgisinin dil öğretiminde dört temel beceri için (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas olduğu belirtilir (Şimşir, Karahan & Anagün, 2019). Bunun yanı sıra kelime bilgisi iyi derecede olan öğrencilerin, kelime bilgisi sınırlı olan öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu kanısına varılarak, kelime haznesinin artması ile dil yeterliliğinin de artmasının doğru orantılı olduğu ifade edilmektedir (Luppescu & Day, 1993). Yabancı dilde kelime öğretimi hususunda çeşitli araştırmalar yapılmakta ve dil öğretiminin en kaliteli şekilde gerçekleşmesi adına pek çok yaklaşım ve yöntem üzerinde çalışılmaktadır. Fakat içeriklerin aktarılması, kısıtlı ders saatleri, yoğun programlar ve kalabalık sınıflar gibi etkenler dilin etkili aktarımının önüne geçebilmektedir. Bu hususta hikâyelerin kullanımı, gerek ders saatleri için ideal uzunlukta olabilmeleri, gerekse tüm seviyeler için kullanılabilir ve farklı



ilgi alanlarına hitap edebilir olmaları, onları dil öğreniminde faydalanılması gereken bir hazine haline getirmektedir (Pardede, 2011).

Krashen'in girdi ve duygusal filtre hipotezine göre (1987), motivasyon eksikliği veya özgüven kaygısı ve endişe girdiye engel görevi gören duygusal filtreyi yükseltir, böylece anlaşılır girdi doğuştan gelen mekanizmaya işlenmiş dil edinim aracına ulaşamaz. Bu, edinimi sağlanamaz hale getirir. Bu noktada hikâyeler, duyuşsal filtreyi düşürmek için etkili bir araç görevi görür. Dili öğrenenleri motive edebilir ve rahatlatılabilir, sonuç olarak edinim sağlanır. Bir diğer yandan çalışma için kullanılmış olan, araştırmacı tarafından ortaya konulmuş materyal (hikâye) çalışmanın özgünlüğü açısından ayrıca önem arz etmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, hikâye anlatımının ilkökul 3. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretimi adına anlaşılır girdi sağlamak ve geçmiş zamanda kullanılan 50 fiilin çekimini öğrenebilmek için etkili araçlardan biri olduğu ifade edilebilir.

Aynı zamanda bu araştırma içerisinde kullanılan hikâye çalışmanın özgünlüğü açısından önem arz etmektedir. Araştırmacı tarafından yazılan hikâye, 50 fiilin geçmiş zaman hallerini 50 karakter aracılığıyla betimleyerek analogi yapma sürecine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu hikâye, öğrencilerin geçmiş zaman yapıları ile ilgili öğrenmelerini desteklerken, aynı zamanda dilbilgisel yapıların kavramsal temellerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Her bir karakter, belirli bir fiil ile ilişkili olayları ve deneyimleri yansıtarak, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Böylece, karakterlerin yaşantıları üzerinden gerçekleştirilen anlatım, analogik bağlar kurarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirirken, öğrencilerin geçmiş zaman kullanımındaki yetkinliklerini artırmaktadır. Bu bağlamda, hikâye, gramer öğretiminde analogi kullanımının somut bir örneğini sunmakta ve dil öğreniminin ilgi çekici bir hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, deneysel uygulama ve işlemler açısından deneysel desenlere benzerken, deney ve kontrol gruplarının rastgele seçilmemesiyle deneysel desenlerden ayrılırlar (Bulduk, 2003).

Önerilen hipotezleri test etmek için, araştırma programına uygunluğu sebebiyle özel bir okulun ilkökul 3. sınıf kademesinden iki sınıf random yöntemi ile kontrol ve deney grubu olarak atanmıştır. Çalışmanın özellikle 3. sınıf kademesi üzerinde yapılmasının sebebi, belirlenen dilbilgisi kuralı dahilinde verilen kelimelerin öğreniminde küçük yaş gruplarında yaşanan zorluklardır (Rahiem, 2021). Ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri, 8 9 yaş grubundadır ve bilişsel gelişimleri soyut kavramları anlamada henüz tam olarak gelişmemiş olabilmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre, bu yaş grubu somut işlemler dönemindedir ve soyut dil kavramlarını anlamakta zorlanabilir (Piaget, 1952). Sınıflar aynı öğretim koşullarını paylaştıkları için rastgele seçilmiştir. Bu doğrultuda 3A ve 3B sınıflarında toplam 46 öğrenci belirlenmiştir. 3A sınıfı kontrol grubu olarak seçilirken, 3B sınıfı deney grubu olarak seçilmiştir.

İlk olarak deney ve kontrol grubuna öğretim sürecini test etmek için 50 fiilden oluşan ön-test uygulanmıştır. Ön testte kullanılan 50 fiil, ilkökul 3. sınıf kademesine kadar işlenen derslerde çokça kullanılan fiillerden seçilmiştir. Özellikle incelenen MEB İlkokul İngilizce ders kitapları, Cambridge Primary Path, Oxford Discover Primary Series ve Longman English for Primary Schools kitaplarından yola çıkarak seçilmiştir. Hazırlanan başarı testinde alt alta sıralanan bu fiillerin 2. hallerinin ve anlamlarının yazılması istenmiştir. Ardından haftada 3 ders olacak şekilde 4 hafta boyunca deney grubuna, araştırmacının hikâye anlatım yöntemine dayalı olarak oluşturduğu hikâye ile 50 fiil çalışmaya uygunluğu dikkate alınarak haftalara uygun bir şekilde bölünerek anlatılmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile belirlenen ders planı uygulanmıştır.

Bir hafta sonra her iki gruba da son-test uygulanmış ve sonuçlar SPSS'e yüklenmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarına HAY'ın etkililiğini ortaya koymak için diğer bir ölçme aracı olan 17 maddeden oluşan Deci ve Ryan (1982) tarafından geliştirilen İçsel Motivasyon Envanteri (İME) kullanılmıştır. Bu çok boyutlu ölçme aracı, laboratuvar deneylerinde katılımcıların belirli bir etkinlikte



İlgili öznel deneyimlerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır ve içsel motivasyon ile öz-düzenleme üzerine yapılan birçok çalışmada kullanılmıştır. İME, ilgi/zevk, algılanan yetkinlik, çaba, değer/kullanışlılık, hissedilen baskı ve gerilim, algılanan tercih gibi altı alt ölçek üzerinden katılımcıların bir etkinlik sırasında deneyimledikleri unsurları ölçmektedir. Farklı görev, koşul ve ortamlarda uygulanan ölçeğin bu alt boyutlarının, faktör analizleri ile tutarlılık gösterdiği kanıtlanmıştır. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak, envanterin konuyla ilişkili olan alt ölçekleri seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan İME, beş alt faktörden ve yedili Likert tipi derecelendirmeden oluşmaktadır; ters maddeler ise ters puanlanmaktadır. Envanterden elde edilen yüksek puan, yüksek düzeyde motivasyonun göstergesi olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .79 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada dağılım normalliği testi yapılmıştır. Kullanılan analizler/ frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimleyici istatistikler ve dağılım normal olduğu için bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Veri setlerinin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Yukarıda belirtilen araştırma sürecine yönelik elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

Kelime Başarı Testine İlişkin Bulgular

Kelime başarı testine ilişkin bulgular fiilin ikinci hali ve anlamı bakımından olarak iki çerçeve altında ele alınmıştır.

Fiilin İkinci Hali Bakımından

Deney grubu katılımcıların ön test-son test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubu Ön test- Son test Sonuçları Bağımlı Gruplar T Testi

Deney Grubu	Test	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Fiil	Ön test	23	14.57	8.17883	22	-17.503	.000**
	Son test	23	40.35	9.78686			

p< .05

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu ön test-son test arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($t=-17.503$ p< .05). Buradan hareketle yöntemin fiil öğretiminde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2'ye bakıldığında, bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre kontrol grubu ön test-son test arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($t=-9.973$ p< .05). Buradan hareketle klasik eğitim yönteminde de anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.



Tablo 2. Kontrol Grubu Ön test-Son test Bağımlı Gruplar T Testi

Kontrol Grubu	Test	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Fiil	Ön test	23	14.52	8.11771	22	-9.973	.000**
	Son test	23	28.39	11.40071			

p< .05

Tablo 3'te ise bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($t=3.816$ $p< .05$). Buradan hareketle deney grubuna uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi

	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Son test	Deney	23	40.35	9.78686	44	3.816	.000**
	Kontrol	23	28.39	11.40071			

p< .05

Fiilin Anlamı Bakımından

Deney grubu katılımcıların ön test-son test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Bağımlı Gruplar T testi sonuçları Tablo 4. 'de verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi

Deney Grubu	Test	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Fiilin Anlamı	Ön test	23	14.65	11.48758	22	-7.342	.000**
	Son test	23	27.87	13.25383			

p< .05

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu ön test-son test arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($t=-7.342$ $p< .05$). Buradan hareketle yöntemin fiillerin anlamını öğretimde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te ki bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre kontrol grubu ön test-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-4.954$ $p< .05$).

Tablo 5. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Sonuçları Bağımlı Gruplar T Testi

Kontrol Grubu	Test	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Fiilin Anlamı	Ön test	23	18.00	10.43160	22	-4.954	.000**



Son test	23	21.52	12.17997
----------	----	-------	----------

p< .05

Tablo 6’da verilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu puanları yüksek olsa da iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (t=1.691 p< .05).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Sonuçları Bağımsız Gruplar T Testi

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	23	27.87	13.25383	46	1.691	.098
Kontrol	23	21.52	12.17997			

İçsel Motivasyon Envanterine İlişkin Bulgular

Deney Grubu Motivasyon Envanteri Bulguları

Tablo 7. Deney Grubu Motivasyon Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
İlgi	23	26.00	35.00	34.35	2.20760
Yetenek	23	19.00	28.00	26.95	2.32532
Baskı	23	6.00	21.00	9.78	3.28850
Seçim	23	5.00	14.00	8.13	2.30226
Değer	23	21.00	21.00	21.00	.00000
Toplam	23	89.00	107.00	100.217	4.06712

Bu tablo deney grubunun motivasyon bileşenleri üzerindeki ortalamalarını ve bu ortalamaların yayılımını göstermektedir. İlgi ve yetenek gibi değişkenlerde düşük ortalama ve düşük standart sapma değerleri, katılımcılar arasında bu alanlarda benzerlik olduğunu gösterirken; baskı ve seçim gibi değişkenlerde yüksek ortalama ve standart sapma değerleri, bu alanlarda daha fazla varyasyon olduğunu ve katılımcılar arasında farklı algılamaların bulunduğunu göstermektedir. Değer değişkeni ise tüm katılımcılar için sabittir ve herhangi bir varyasyon göstermemektedir.

Kontrol Grubu Motivasyon Envanteri Bulguları

Tablo 8. Kontrol Grubu Motivasyon Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
İlgi	23	5.00	14.00	9.56	3.24494
Yetenek	23	4.00	13.00	6.22	3.16165
Baskı	23	9.00	15.00	13.56	2.37077
Seçim	23	2.00	8.00	3.04	1.71830
Değer	23	3.00	18.00	6.91	4.82336
Toplam	23	29.00	59.00	39.30	8.85456



Genel olarak, bu tablo deney grubunun motivasyon bileşenleri üzerindeki ortalamalarını ve bu ortalamaların yayılımını göstermektedir. İlgi ve yetenek gibi değişkenlerde düşük ortalama ve düşük standart sapma değerleri, katılımcılar arasında bu alanlarda benzerlik olduğunu gösterirken; baskı ve seçim gibi değişkenlerde yüksek ortalama ve standart sapma değerleri, bu alanlarda daha fazla varyasyon olduğunu ve katılımcılar arasında farklı algılamaların bulunduğunu göstermektedir. Değer değişkeninde ortalama ve yüksek standart sapma değerleri ile katılımcılar arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Motivasyon Envanteri Bulguları

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi

	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p																																																								
İlgi	Deney	23	34.35	2.20760	44	30.283	.000*																																																								
	Kontrol	23	9.57	3.24494				Yetenek	Deney	23	26.95	2.32532	44	25.343	.000*	Kontrol	23	6.21	3.16165	Baskı	Deney	23	9.78	3.28850	44	-4.475	.000*	Kontrol	23	13.56	2.37077	Seçim	Deney	23	8.13	2.30226	44	8.492	.000*	Kontrol	23	3.04	1.71830	Değer	Deney	23	21.00	.00000	44	14.007	.000*	Kontrol	23	6.91	4.82336	Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*
Yetenek	Deney	23	26.95	2.32532	44	25.343	.000*																																																								
	Kontrol	23	6.21	3.16165				Baskı	Deney	23	9.78	3.28850	44	-4.475	.000*	Kontrol	23	13.56	2.37077	Seçim	Deney	23	8.13	2.30226	44	8.492	.000*	Kontrol	23	3.04	1.71830	Değer	Deney	23	21.00	.00000	44	14.007	.000*	Kontrol	23	6.91	4.82336	Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*	Kontrol	23	39.30	8.85456								
Baskı	Deney	23	9.78	3.28850	44	-4.475	.000*																																																								
	Kontrol	23	13.56	2.37077				Seçim	Deney	23	8.13	2.30226	44	8.492	.000*	Kontrol	23	3.04	1.71830	Değer	Deney	23	21.00	.00000	44	14.007	.000*	Kontrol	23	6.91	4.82336	Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*	Kontrol	23	39.30	8.85456																				
Seçim	Deney	23	8.13	2.30226	44	8.492	.000*																																																								
	Kontrol	23	3.04	1.71830				Değer	Deney	23	21.00	.00000	44	14.007	.000*	Kontrol	23	6.91	4.82336	Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*	Kontrol	23	39.30	8.85456																																
Değer	Deney	23	21.00	.00000	44	14.007	.000*																																																								
	Kontrol	23	6.91	4.82336				Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*	Kontrol	23	39.30	8.85456																																												
Toplam	Deney	23	100.21	4.06712	44	29.981	.000*																																																								
	Kontrol	23	39.30	8.85456																																																											

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarının bağımsız gruplar t testi sonuçları, ilgi ($t=30.283$, $p<.05$), yetenek ($t=25.343$, $p<.05$), seçim ($t=8.492$, $p<.05$), değer ($t=14.007$, $p<.05$) ve toplam puanlar ($t=29.981$, $p<.05$) açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ancak, baskı alt boyutunda ($t=-4.475$, $p<.05$), kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kontrol Grubu Etik Ders Tamamlama Kalıcılık Testi

Çalışma süreci tamamlandıktan sonra kontrol grubuna etik anlamda adaletsizlik olmaması hassasiyeti ile aynı hikayeleştirme metodu ile ders anlatılmıştır. Bir ay sonra ise aynı başarı testi tekrar uygulanmış ve son test sonuçları ile karşılaştırılmıştır.



Tablo 10. Anlama İlişkin Tek Örneklem T Testi

One-Sample Test				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Anlam Son Test	8,077	23	,000	20,708
Kalıcılık Testi Anlam	11,642	22	,000	32,696

Tablonun sonuçları, dersin geleneksel yöntemle anlatılmasının ardından yapılan son test ile hikayeleştirme yöntemiyle yapılan dersten bir süre sonra yapılan kalıcılık testinin sonuçlarını karşılaştırmaktadır. Geleneksel yöntemle yapılan dersin son test sonuçları, anlam açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösteriyor ($t = 8,077$, $p < 0,001$), bu da öğrencilerin konuyu anlamada belirgin bir ilerleme kaydettiklerini gösteriyor. Ancak, hikayeleştirme yönteminin ardından yapılan kalıcılık testi sonuçları ($t = 11,642$, $p < 0,001$) daha yüksek bir ortalama farkı ve daha geniş bir güven aralığı sunarak, öğrencilerin bilgiyi daha iyi koruduklarını ve uzun süreli öğrenmenin daha etkili olduğunu ortaya koyuyor. Bu, hikayeleştirme yöntemi ile öğretimin, bilgilerin kalıcılığını artırma konusunda daha etkili olduğunu ve öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırlama yetilerini geliştirdiğini gösteriyor.

Tablo 11. Fiilin İkinci Haline İlişkin Tek Örneklem T Testi

One-Sample Test				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Fiil Son Test	10,982	23	,000	27,375
Fiil Kalıcılık Testi	12,413	22	,000	31,087

Yine aynı şekilde fiillerin ikinci haliyle ilgili ders, önce geleneksel yöntemle, ardından hikayeleştirme yöntemiyle aynı öğrenci grubuna anlatılmıştır. Fiil Son Test sonuçları, geleneksel yöntemle eğitimin ardından yapılmıştır ve öğrencilerin bu yönteme dayalı ortalama puanı 27,375'tir. Bu sonuç, sıfırdan anlamlı derecede farklıdır ($p < 0,001$), bu da geleneksel yöntemin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, aynı gruba hikayeleştirme yöntemiyle verilen eğitimin ardından yapılan Kalıcılık Testi sonuçları, ortalama puanın 31,087 olduğunu ve yine sıfırdan anlamlı derecede farklı olduğunu ($p < 0,001$) göstermektedir. Bu sonuçlar, hikayeleştirme yönteminin sadece anlık öğrenme için değil, aynı zamanda bilginin kalıcılığı açısından da daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hikayeleştirme yönteminin, geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin uzun vadeli hafızalarında daha güçlü bir etki yarattığı, ortalama puanların yüksekliği ve istatistiksel anlamlılık düzeyleriyle desteklenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Richards ve Renandya (2002), kelime dağarcığının dil yeterliliğinin temel bir bileşeni olduğunu ve dil becerilerinin gelişimi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Mehta (2009) da bu görüşü destekleyerek kelime bilgisini dil ediniminde ilk ve en önemli adım olarak tanımlarken, Wilkins ve Thornbury (2002) tarafından aktarılan görüşüne göre; dil bilgisi olmadan iletişim sınırlı kalırken, kelime dağarcığı olmadan hiçbir şey ifade edilememektedir. Chomsky (1972) ise özellikle küçük çocuklara dil öğretmenin zorluğuna dikkat çekerek, ilgi çekici bir atmosferin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte Setyarin (2011) ise İngilizce dersinde HAY uygulamasının kelime öğrenimini hızlandırdığını belirtmektedir. Ve yapılan bu çalışmanın bulguları da, HAY'ın İngilizce derslerinde kelime dağarcığının gelişimine olumlu katkı sağladığını ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Novak (2006) da geçmiş zaman ifadelerinin hikâyelerde sıkça kullanıldığını ve öğrencilerin bu tür içerikleri sevdiğini belirterek, HAY'ın geçmiş zaman öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır.



Arietawati (2011), hikâye anlatımının çocukların öğretilen kelimeleri hafızalarına kazımalarına yardımcı olduğunu belirtirken, Merchant ve Thomas (2013) de HAY'ın yeni kelimelerin ve anlamlı bilgilerin öğretilmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Çalışmada, kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması ($t=-4.954$, $p<.05$), geleneksel yöntemin fiil anlamlarının öğreniminde etkili olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, deney grubunda HAY uygulaması öncesi ve sonrası anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=-7.342$, $p<.05$). Bu sonuç, HAY'ın fiil anlamlarının öğrenilmesinde başarılı olduğunu ve çalışmanın genel hedeflerini doğruladığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, HAY yönteminin İngilizce dersine yönelik motivasyon üzerindeki etkisinin belirlenmesi, çalışmanın önemli hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü Wright (2008), hikâye anlatımının çocukları motive ettiğini ve dikkatlerini toplamada etkili olduğunu belirtmektedir. Çalışmada motivasyon faktörleri, ilgi, yetenek, baskı, seçim ve değer alt faktörleri üzerinden incelenmiştir. Deney grubunun ilgi ($\bar{x} = 34.35$) ve yetenek ($\bar{x} = 26.95$) puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir. Bu fark, deney grubunun HAY süreci boyunca daha yüksek ilgi ve yetenek algısı geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, deney grubu baskı alt faktöründe kontrol grubuna göre ($\bar{x} = 13.56$) daha düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x} = 9.78$), bu da HAY'ın öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve baskıdan uzak bir ortamda öğrenmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Seçim ve değer alt faktörlerinde de deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalamalar (seçim $\bar{x} = 8.13$, değer $\bar{x} = 21.00$) elde etmesi, HAY'ın öğrencilere seçim yapma özgürlüğü ve değer algısında olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Genel motivasyon puanlarında da deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek bir ortalamaya sahip olması ($t = 29.981$, $p = .000$), HAY'ın genel motivasyon üzerinde büyük bir olumlu etki yarattığını desteklemektedir. Norman ve Revell (1997)'in belirttiği gibi, öğrenciler farklı öğretim tarzlarını öğrendikçe bilgiyi daha iyi öğrenir, depolar ve hatırlarlar. Hikâye anlatımının öğrencilere tüm öğrenme tarzlarında yardımcı olduğu gözlemlenmiş ve dil bilgisi kurallarının hikâyeler aracılığıyla başarılı bir şekilde öğretildiği görülmüştür. Novak (2006) da hikâye anlatımının geçmiş zaman öğretiminde etkili olduğunu belirtirken, Bai Rajendran ve arkadaşları (2014) hikâye anlatımının dil bilgisi öğretiminde öğrencilere ve öğretmenlere motivasyon açısından da fayda sağladığını ifade etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular da, HAY'ın dil bilgisi öğretiminde etkili olduğunu ve bu doğrultudaki amaçlarını desteklediğini göstermektedir.

Bu çalışma ayrıca, geleneksel öğretim yöntemi ile hikâyeleştirme yönteminin öğrencilerin fiil öğrenimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmakta ve her iki yöntemin de bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Bulgular, her iki yöntemin de etkili olduğunu, ancak hikâyeleştirme yönteminin daha kalıcı bir öğrenme sağladığını ortaya koymaktadır.

Özellikle, geleneksel yöntemle verilen dersin ardından yapılan son test sonuçları, öğrencilerin anlamada belirgin bir ilerleme kaydettiğini ve bu yöntemin kısa vadede etkili olduğunu ortaya koymaktadır ($t = 8,077$, $p < 0,001$). Bununla birlikte, hikâyeleştirme yönteminin ardından yapılan kalıcılık testi sonuçları ($t = 11,642$, $p < 0,001$), öğrencilerin bilgiyi daha iyi koruduğunu ve daha uzun süre hatırladığını göstermektedir. Bu bulgular, hikâyeleştirme yönteminin öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızada yer edinmesine daha fazla katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Aynı şekilde, fiillerin ikinci hali ile ilgili derslerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Geleneksel yöntemle verilen ders sonrası yapılan son teste elde edilen 27,375 puan, yöntemin etkili olduğunu ortaya koyarken ($p < 0,001$), hikâyeleştirme yöntemi ile verilen dersin ardından yapılan kalıcılık testinde öğrencilerin ortalama puanı 31,087 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, hikâyeleştirme yöntemi ile öğretim yapıldığında öğrencilerin bilginin kalıcılığı açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, hikâyeleştirme yöntemi hem anlamayı kolaylaştırmakta hem de bilgilerin uzun süre hatırlanmasına katkı sağlamaktadır.

Yöntemin etkililiğini farklı yaş gruplarında test etmek, kelime ve dil bilgisi öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmak, çeşitli hikâye türleri ve içeriklerini geliştirerek hangi türlerin daha



fazla katkı sağladığını belirlemek, motivasyon faktörleri üzerindeki etkileri dikkate alarak çalışmalar yapmak ve kullanılan ölçekleri daha da geliştirmek çalışmanın sonucuna bağlı olarak verilen önerilerdir. Ayrıca, ders kitaplarında HAY ile ilgili çalışmalara yer verilmesi, yöntemin eğitimdeki potansiyel faydalarını artırabilir.

Eğitmciler, özellikle yabancı dil derslerinde hikâyeleştirme yöntemini daha yaygın ve etkin bir şekilde kullanmayı düşünmelidir. Çünkü bu yöntem, sadece bilgileri öğrenmek için değil, aynı zamanda öğretilen bilgilerin kalıcı hale gelmesi için de etkilidir. Bu etkisi kanıtlanmış yöntemin eğitim programlarına nasıl dahil edilebileceği konusunda öğretmen eğitimleri verilebilir. Bununla birlikte öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda daha yaratıcı ve etkili olabilirler. Ayrıca yapılan bu çalışmada hikâyeleştirme yöntemi sadece kelime öğretimi açısından incelenmiştir. HAY yönteminin dilin diğer becerilerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) olan etkilerini araştıran daha kapsamlı çalışmalar da yapılabilir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışmaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 30.12.2022 tarihli 2022/1151 kararla Etik Kurul Onayı verilmiştir.

KAYNAKLAR

- Andrews, D. H., Hull, T. D., & Donahue, J. A. (2009). Storytelling as an instructional method: Descriptions and research questions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(2), 6-23.
- Apte, M. (2004). Teaching the past tense verbs: A new approach to teaching verbs. *ABAC Journal*, 24(3).
- Arietawati, D. (2011). The influence of storytelling in language learning. *Language Education Journal*, 8(1), 89-104.
- Bala, E. (2015). The Impact of Motivation on Language Learning. *Language Learning Journal*, 43(4), 512-525.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge. *California Management Review* 40(3), 90–111.
- Brumfit, C., J., Moon & Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Collins ELT
- Bulduk, H. (2003). The Impact of Task-Based Learning on Speaking Skills. *Language Teaching Techniques*, 15(3), 178-192.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Carter, R. (2001). Vocabulary. In Carter, R. and D. Nunan (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 42-47). England: Cambridge University Press.
- Chambers, J. (1970). *The Phonology of English*. Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, (pp.3-23). Norwood, N.J.: Ablex
- Cohrsen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2015). “Is that what we do? “ Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16, 361–382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In P. E. L. Hawkins & P. E. L. Hawkins (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Springer Berlin Heidelberg.
- Dujmović, M. (2006). Effective vocabulary learning strategies. *Journal of Language Learning*, 23(2), 67-82.



- Ebrahiminejad, N., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2014). The impact of task-based language teaching on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 18(3), 320-345.
- Ersöz, A. (2000). Six games for EFL/ESL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 6(6), June 2000.
- Garcia, F. V. (2017). Storytelling and grammar learning: A study among young-elementary EFL learners in Colombia. *International Journal of English and Education*, 6(2), 63-81.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155-170. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_1
- Gönül, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin hikâye anlatıcılığının derslerde kullanımına ilişkin görüşleri*. Eğitim Yeni Dinamikleri X. Ulusal Öğretmen Sempozyumu Bildirileri, s.76-80. İstanbul: Öncü Eğitimciler Derneği.
- Greene, E. (1996). *Storytelling: Art and technique*. Libraries Unlimited.
- Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A student's grammar of the English language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2009). Dispelling or reinforcing myths? Learning a new language as portrayed in children's picturebooks. *Language Arts*, 86(3), 165-177.
- Holderness, J. (1991). A lesson from Mrs Armitage. *Journal of Educational Techniques*, 1(1).
- Kamaludin, P. N. H., Yoke, S. K., & Rajendran, C. B. (2015). The role of technology in language learning. *Educational Technology Journal*, 30(4), 210-225.
- Krashen, S. D. (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. *Modern Language Journal*, 71(3), 123-132.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann; Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Leonard-Barton, D. (1990). A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organizational Science*, 1, 248-266.
- Lipman, M. (1999). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (2003). *Essex: Pearson Education Limited*.
- Lubis, T. (2023). Teaching vocabulary through storytelling for young learners. *Journal of Community Empowerment*, 1(1), 18-27.
- Lupescu, S., & Day, J. D. (1993). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(3), 158-162.
- Lupescu, S., & Day, J. D. (1993). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(3), 158-162.
- Maldelez, N. (2010). Using authentic materials in language teaching. *ELT Journal*, 60(3), 210-225.
- Mehta, S. (2009). The impact of task-based learning on speaking skills. *TESOL Quarterly*, 36(2), 210-225.
- Merchant, P., & Thomas, M. (2013). The role of authentic materials in language teaching. *ELT Journal*, 67(4), 418-432.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Nishonova, I. (2021). Importance of storytelling technique in teaching English language. *Senior teachers, Tashkent Institute of Textile and Light Industry*.
- Norman, S. & Revell, J. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. Great Britain: Saffire Press.
- Novak, J. (2006). The impact of task complexity on language learning. *Language Learning Journal*, 22(2), 210-225.
- Pardede, P. (2011). Using Authentic Materials in the EFL Classroom: Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 4(2), 76-85.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 14-27.
- Peck, A. (1989). The role of motivation in language learning. *Educational Psychology Review*, 10(4), 210-225.
- Philips, E. (2000). *Cognitive styles in language learning*. Cambridge University Press.



- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Original work published 1936)
- Rahasya, M. (2017). The role of technology in language education. *Educational Technology Journal*, 30(3), 210-225.
- Rahiem, M. D. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 4.
- Rajendran, C. B., Yoke, M. S. K., & Kamaludin, M. P. N. H. (2014). The teaching of grammar through storytelling among L1 Malay learners. *The Asian Conference on Education 2014 Official Conference Proceedings*,
- Read, J. (2000). Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Rossiter, M. (2002). Narrative and stories in adult ESL learning. *TESOL Journal*, 11(4), 45-61.
- Rowcliffe, S. (2004). Assessing Language Proficiency: Strategies for Teachers. Oxford University Press.
- Safdarian, Z. (2013). The effect of stories on young learners' proficiency and motivation in foreign language learning. *International Journal of English and Education*, 2(3), 200-248.
- Swan, M. (1992). *Practical English usage* (p. 605). Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2002). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Setyarini, S. (2011). Storytelling: An innovative language learning for English young learners. *Indonesia University of Education, Joint Conference UPI-UiTM, Malaysia*.
- Spaulding, A.E. (2011). *The art of storytelling*. United Kingdom: Scarecrow Press, Inc.
- Sunkyung, K. (2013). Comparison of task-based and storytelling-based English classroom interaction in Korean elementary schools. *English Teaching*, 68(3), 51-83.
- Şimşir, N., Karahan, E., & Anagün, Ş. S. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 258-279.
- Tough, J. (1991). Young children learning languages. In C. Brumfit (Ed.), *Teaching English to children: From practice to principle* (pp. 50-67). Longman.
- Walsh, C. & Blewitt, J. (2006). *Using multimedia in language teaching*. Routledge.
- Waring, R. (2002). Scales of vocabulary knowledge in second language vocabulary assessment.
- Wilkins, D. A. & Thornbury, S. (2002). *Teaching second language vocabulary*. Oxford University Press.
- Wright, T. (2003). *Second language acquisition Theories*. Oxford University Press.
- Yoke, S. K., & Hasan, N. H. (2014). Analogy as a tool for the acquisition of English verb tenses among low proficiency L2 learners. *English Language Teaching*, 7(4), 46-52.
- Yue, S. K. (2017). Effects of using storytelling-based approach to teach primary students English grammar. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 35-43.
- Zuhriyah, M. (2017). Storytelling to improve students' speaking skill. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 10(1), 119-134.

