



The Effect of Mind Mapping and Storification Techniques on Seventh Grade Students' Reading Comprehension and Vocabulary Knowledge in English

Burcu İLHAN İRGE¹ & Sevilay YILDIZ²

Abstract

This study aimed to investigate the effects of storification and mind mapping techniques on students' vocabulary knowledge and reading comprehension skills in English. A quasi-experimental research design was employed. The sample consisted of 60 seventh-grade students from three classes in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education (MONE). The study included three groups: Experiment 1, Experiment 2, and a control group. During the experimental process, the Experiment 1 group was taught using the storification technique, while the Experiment 2 group was taught using the mind mapping technique. The control group did not receive any intervention during the teaching process. In line with the seventh-grade English curriculum, two topics were presented to the experimental groups using lesson plans and materials specifically prepared for these units. The experimental process involved the use of pre-tests, post-tests, and follow-up tests for data analysis. Achievement tests measuring English vocabulary and reading comprehension skills were utilized as data collection tools. The research findings revealed a significant improvement in reading comprehension skills across all groups compared to the pre-experimental phase, indicating that the techniques used in the experimental groups facilitated permanent learning.

Keywords

Mind Mapping

Storification

Reading

Vocabulary

Zihin Haritası ve Hikayeleştirme Tekniklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizcede Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgilerine Etkisi³

Özet

Bu çalışmanın amacı, hikayeleştirme ve zihin haritalama tekniklerinin öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan iki farklı ortaokulün üç yedinci sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney 1, deney 2 ve kontrol grupları yer almıştır. Deneysel süreçte deney-1 grubuna hikayeleştirme tekniği uygulanmış, deney-2 grubuna zihin haritalama tekniği kullanılarak öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise öğretim sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yedinci sınıf İngilizce öğretim programına göre Biyografiler ve Sporlar adında iki ünite, bu üniteler için hazırlanan ders planları ve materyallerle deney gruplarındaki öğrencilere aktarılmıştır. Deneysel süreçte veri analizinde ön-test, son-test ve izleme testleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deneysel işlem öncesine göre tüm gruplarda okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve deney gruplarında yer alan tekniklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Zihin Haritası

Hikayeleştirme

Okuma

Kelime Bilgisi

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

24.06.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

20.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference

Kaynakça

İlhan İrge, B., & Yıldız, S. (2024). The effect of mind mapping and storification techniques on seventh grade students' reading comprehension and vocabulary knowledge in English. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 19-35.

¹ İngilizce öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, burcuilhn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0926-2096.

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488.

³Bu çalışma yüksek lisans tezinden ortaya çıkarılmıştır.



Giriş

İngilizce dünya çapında ortak dil olarak kabul edilmektedir. Dahası, İngilizce yalnızca uluslararası alanda tanınan bir yeterlilik değil, aynı zamanda ulusal bağlamlarda da aranan bir özellik haline gelmiştir. Ülkemizde İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu nedenle İngilizce, öğretim faaliyetlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma, hikâye anlatımı ve zihin haritalama teknikleri ile İngilizce öğretiminin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemesi açısından önemlidir.

Literatür incelendiğinde hikâyelerin öğretim sürecini hem eğlenceli hem de kalıcı hale getirdiği görülmektedir. Şahin'e (2016) göre hikâyeler, öğrencilerin İngilizceyi daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Hikâyeler ayrıca öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine ve zihinlerindeki kelimelerin belirli cümlelerde nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olur. Kelime bilgisi dil öğrenme sürecinde çok önemlidir. Harmer (1993) da kelime dağarcığının önemini vurgulamış ve bir dilin iskeletini oluşturan kuralların kelime dağarcığı olduğunu iddia etmiştir.

Tyler'a (1949) göre eğitim programlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaçlara göre geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle literatür çalışmaları incelendiğinde program değerlendirmeleri sonrasında ortaya çıkan kalıcı öğrenmenin sağlanması ihtiyacı göz önünde bulundurularak bu çalışmanın kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi dil becerileri alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda öğretim sürecinde hikâyeleştirme tekniğine dayalı olarak hazırlanan müfredatla uyumlu konuları içeren ders planları ile öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. İnam'a (2009) göre öğretmenler görünüşte pasif olsalar da hazırlık aşamasında ve dersin akışının sağlanmasında öğretmenlerin aktif olmaları beklenmektedir.

Araştırmada deney grubu 2'nin öğretim sürecine dahil ettiği teknik zihin haritası tekniğidir ve bu tekniğin öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Malekzadeh ve Bayat (2015) da zihin haritası kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğu sonucuna varmıştır.

Hikâyeleştirme ve zihin haritalama tekniklerinin İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışmanın aşağıdaki nedenlerden dolayı alana katkı sağlaması beklenmektedir:

Öncelikle, birçok araştırmanın ve uluslararası kabul görmüş dil yeterlilik sınavlarının sonuçları, İngilizce kelime bilgisinin öğrenciler tarafından yeterince edinilmediğini göstermektedir. Çeviri merkezli, izole, tek tip materyallerle (ders kitapları vb.), tek yönlü, öğrenci merkezli olmayan ve klasik ezber yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağlamadığı, bu nedenle kalıcılığı sağlamak için öğretim sürecinde bazı tekniklerin kullanılması gerektiği fark edilmiştir. Bu çalışmada yer alan tekniklerin ideal koşullarda (Covid-19 pandemisi hariç) İngilizce kelime bilgisinin kalıcı öğrenilmesine katkı sağlayacağı görülmektedir. Nitekim bu bilgiler, İngilizce öğretiminde hikâyelerin ve zihin haritalarının daha etkin kullanılmasını sağlayacak yeni öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Alanyazın İncelemesi

Uluslararası medya ve ticaretin ortak dili olan İngilizce, Avrupa ve dünyanın birçok ülkesinde öğrenilen ilk yabancı dil olduğundan, birçok ülke yabancı dil olarak İngilizcenin niteliğine büyük önem vermektedir (Drew, Oostdam ve Van Toorenburg, 2007). İngilizcenin faydaları arasında teknolojik ve

yazılı bilimsel kaynakların uluslararası dili olması, internetin geniş kitleler tarafından etkin kullanımı ve bilgi patlamasının İngilizce öğrenmeyi zorunlu hale getirmesi, İngilizce yeterliliği sayesinde medeniyetler arasında kültürel diyalog alışverişinin sağlanması sayılabilir (Akbari, 2015).

Ancak ilgili konu Türkiye bağlamında ele alındığında, erken yaşlardan itibaren alınmaya başlanan İngilizce dil eğitiminin ilkökul ve ortaokul İngilizce müfredatlarında üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlara sahip olmaması nedeniyle öğrencilerin ilerleyen yıllarda hedef dilde yüksek yeterliliğe sahip olmadan liseden mezun oldukları bilinen bir gerçektir (Ağçam ve Babanoğlu, 2018).

Kelime bilgisinden etkilenen kelime öğrenme ve okuduğunu anlama becerileri, İngilizce öğreniminde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri olabilmektedir. Öğrenciler için dilbilgisi kurallarını öğrenmek, açık ve net kuralları olması ve belli bir mantığa sahip olması nedeniyle kendi içinde değişkenlik gösterebilen kelime öğrenimi ve okuduğunu anlamaya göre daha kolay olarak algılanmaktadır (Aydoğan, 2016).

Yukarıda da bahsedildiği üzere İngilizce öğreniminde büyük bir paya sahip olan kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış ve literatürde yer alan bu çalışmalarda hikâyeleştirme ve zihin haritalama teknikleri kullanılarak İngilizce öğretiminden bahsedilmiştir. Şimşir, Karahan ve Anagün'ün 2019 yılında yaptıkları çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde öyküleme yöntemine dayalı etkinliklerin kullanılmasının altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmaya 43 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 21 öğrenci, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren karma yöntem olarak bilinen yakınsak paralel karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak başarı testleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yazılı görüşleri kullanılmıştır. Sonuçlar her iki grupta da öğrenmenin gerçekleştiğini, ancak hikâye anlatımı yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Şahin (2016) İngilizce hikâye okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı deneysel çalışma 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma, deney grubunda 51 ve kontrol grubunda 50 olmak üzere toplam 101 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce öğretimi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Çalışma, öyküler yoluyla İngilizce öğretiminin her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Fadel (2005) çalışmasında orta düzeydeki çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öykü sunumunun önemini değerlendirmiştir. Çalışmada hem öğretmenlere hem de öğrencilere test ve anket formları uygulanmıştır. Öğrenci anketi, kelime öğrenme stratejilerini ve bir okuma materyali olarak hikâye anlatımına yönelik davranışları araştırmak için uygulanmıştır. Öğretmen anketi ise öğretmenlerin derslerinde bilinmeyen kelimelerle uğraşırken kullandıkları teknikler hakkında veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Sonuçlar hipotezi doğrulamış ve çalışmaya tabi tutulan öğrencilerin dört öykünün sunumundan sonra öğretmenleri tarafından seçilen kelime öğeleri de dahil olmak üzere neredeyse tüm yabancı öğeleri öğrendiklerini göstermiştir. Pransiska (2018) çalışmasında, kısa öykülerin okuduğunu anlamada materyal olarak nasıl kullanıldığını araştırmayı ve öğrencilerin kısa öykülerin materyal olarak kullanımına ilişkin fikirlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 9. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmuştur. Veriler görüşmeler, gözlemler ve kayıtlar yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, kısa öykünün İngilizce öğretiminde alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu ve materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca, kısa öykülerin

öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi gibi alanlardaki öğrenme sorunlarını çözmeleri için uygun olduğu görülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde hikâyeleştirme ve Zihin Haritası tekniklerine uygun olarak tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmadır ve yarı deneysel desene sahiptir (Creswell, 2003). Çalışmanın deneysel süreci öntest, sontest ve izleme testleri ile gerçekleştirilmiş olup çalışma deney 1, deney 2 ve kontrol gruplu seçkisiz desene göre yürütülmüştür.

Çalışmada yedinci sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan Ünite 2: Spor ve Ünite 3: Biyografiler konularına yer verilmiştir. Çünkü bu konular öğrenciler için hikâye okumada ilgi çekicidir. Yılmaz'ın (2015) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Yılmaz'ın çalışmasında öğrencilerden ilgi alanlarına göre kısa öykü türlerinden birini seçmeleri istendiğinde sırasıyla macera öykülerini, sporla ilgili öyküleri ve gerçek kişilerle ilgili öyküleri tercih ettikleri görülmüştür. Çalışma haftada 40 dakikalık bir ders saati olmak üzere toplam sekiz haftada tamamlanmıştır. Ön test uygulamanın ilk haftasında, son test ise sekizinci haftasında uygulanmıştır. Son testten bir ay (30 gün) sonra tüm gruplara izleme testi uygulanmıştır. Deneysel süreç öncesinde, deney gruplarında teknikleri uygulayacak öğretmenlere iki hafta boyunca eğitim verilmiş, ders planları ve etkinlikler öğretmenlerle paylaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırma deseni ve deneysel süreç hakkında özet bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırma desenine ait özet bilgiler.

	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık testi
Deney 1 grubu	KBBT OABT	HT(8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Deney 2 grubu	KBBT OABT	ZHT(8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Kontrol grubu	KBBT OABT	Öğretim sürecine müdahale edilmedi.	KBBT OABT	KBBT OABT

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

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Karadeniz Bölgesi'nin batısında yer alan iki ortaokulda üç farklı yedinci sınıf şubesinde üç farklı İngilizce öğretmeni ve öğrencilerle yürütülmüştür.

Tablo 2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler.

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

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

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ön-test ve son-test başarı testleri kullanılmıştır.

Kelime Bilgisi Başarı Testi

Çalışmada Şahin (2016) tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan kelime bilgisi başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada kelime bilgisi başarı testi olarak kullanılan test çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 olarak kodlandığı için güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı kullanılarak test edilmiştir. Testin güvenilirlik katsayıları öntest ölçümünde 0,65, sontest ölçümünde 0,85 ve kalıcılık ölçümünde 0,82 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ön test ölçümünün sınırda güvenilir olduğunu, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ise çok iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Çalışmada Şerabatır (2008) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarı testi olarak kullanılan test çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 olarak kodlandığı için güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı kullanılarak test edilmiştir. Testin güvenilirlik katsayıları öntest ölçümünde 0,90, sontest ölçümünde 0,87 ve kalıcılık ölçümünde 0,90 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar ön-test, son-test ve kalıcılık ölçümlerinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilecek analizler için araştırma verileri IBM SPSS 23v paket programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla eksik/eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan başarı testlerinin güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı ile ölçeklerin güvenilirliği ise Cronbach's alpha katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi IBM Amos 24v paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılacak analizlere karar vermek amacıyla ölçüm sonuçlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk testi, her bir çalışma grubundaki kişi sayısı 50'nin altında olduğunda kullanılır (Büyüköztürk, 2018).

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 04.10.2021 tarihli ve 2021/387 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Bulgular

1.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kelime bilgisi testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 3'e göre kelime bilgisi başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=5,119$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kelime bilgisi testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 4'e göre kelime bilgisi başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,695$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kelime bilgisi testinin kalıcılık ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 5'e göre kelime bilgisi başarı testinin kalıcılık ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=2,731$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

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

Tablo 6'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=19,260$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

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

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,720$, $p<,05$, $r=,83$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=4,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,354$, $p>,05$).

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,915$, $p<,05$, $r=,65$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın negatif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), kalıcılık ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=5,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

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

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. *Betimsel istatistikler*

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

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

Tablo 9. *Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.*

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

Tablo 9'a göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,34)} = 2,791$, $p > ,05$).

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

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. *Betimsel istatistikler*

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

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

Tablo 11. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

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

Tablo 11'e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2,42)}=3,942$, $p<,05$, $\eta^2=,15$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmek üzere Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre son test ölçümü ($X=10,13$), kalıcılık ölçümünden ($X=8,27$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<,05$).

2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

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

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, hiçbir grupta normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okuduğunu anlama başarı testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 12'ye göre okuduğunu anlama başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,928$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, kontrol grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 13'e göre okuduğunu anlama başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3,551$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 2 grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

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

Tablo 14'e göre okuduğunu anlama başarı testi izleme testi ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=4,011$, $sd=2$, $p>,05$).

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

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test ve son test ölçümleri normal dağılım göstermezken kalıcılık ölçümleri normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

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

Tablo 15'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=10,857$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

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

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,707$, $p<,05$, $r=,60$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=21,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,663$, $p<,05$, $r=,59$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu;

başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,342$, $p>,05$)

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

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; hiçbir ölçümü normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

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

Tablo 17'ye göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=17,754$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırılmaları.

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

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

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

Tablo 18'e göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,839$, $p>,05$).

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

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; son test ölçümleri normal dağılım gösterirken diğer ölçümleri normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

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

Tablo 19’a göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=20,325$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırılmaları.

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

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,700$, $p<,05$, $r=,57$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,725$, $p<,05$, $r=,79$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,467$, $p<,05$, $r=,52$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), son test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=19,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Ölçüm sonuçlarının istatistiksel verilerine göre çalışma, okuduğunu anlama becerileri açısından araştırmacının beklentisini karşılamış; ancak kelime bilgisi açısından araştırmacının beklentisi gerçekleşmemiştir. Çalışmanın beklenen sonuçları vermediğini belirleyen bazı durumlar olmuştur. Bu noktada öğretmenin hikâye temelli öğretim deneyiminden bahsedilebilir. Hikâye anlatımının avantajları düşünüldüğünde, genç öğrencilerin sınıflarında neden yaygın olarak kullanılmadığı merak edilebilir. Ellis ve Brewster'a (2002) göre, öğretmenlerin genç EFL sınıflarında hikâye kitaplarının kullanımına karşı direnç göstermelerinin temel nedeni, genç öğrencilere öğretmek için özel olarak eğitilmemiş ve hikâye kitaplarını kullanmanın gerçek değerinin farkında olmayan veya bunları nasıl kullanacaklarından emin olmayan birçok EFL öğretmenin olmasıdır.

Çalışmanın uygulama süreci Covid-19 pandemisinin yoğun olarak yaşandığı 2021-2022 yıllarında gerçekleştirilmiş olup çalışmada yer alan başarı testlerinin sonuçlarına baktığımızda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Covid-19 koşullarının bu duruma neden olmuş olabileceği söylenebilir çünkü ani ve öngörülemeyen pandemi öğrencilerin duygularını, sosyal becerilerini ve sağlıklarını etkilemiş olabilir. Pandemi döneminde okullar beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitime geçmiş, ara tatiller ve akademik takvim değişmiştir. Öğrenciler böyle zor bir durumda maske takmak ve sosyal mesafeyi korumak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla, öğrenciler bu tedirgin edici belirsizlik içinde gelecekteki öğrenimleri konusunda stresli ve kafası karışık hissetmiş olabilirler. Pandeminin tüm olumsuz koşulları göz önünde bulundurulduğunda, COVID-19 pandemi önlemleri alındığı sırada öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca, COVID-19 virüsü dünya çapında yayıldığı ve bununla baş etmek kolay olmadığı için kaygıları anlaşılabilir bir durumdur (Öksüzer, 2021).

Araştırmacı, Covid-19 salgını koşullarında uygulama sürecinde kontrol ve deney 2 gruplarında vakaların artması nedeniyle sınıfları kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesine rağmen yüz yüze eğitime devam edilmesini beklemiştir. Kızıllarslan'a (2022) göre uzaktan eğitimin içerik çeşitliliği, geri bildirim seçenekleri, motivasyon ve uygulanabilirlik gibi avantajları olmasına rağmen araştırmacı sınıf yönetimi sorunları, kopya çekme, kaygı, bağlamdan kopuk uygulamalar ve tekrar eden etkinlikler, dikkat dağınıcılığı, zaman alıcı ve teknik sorunlar gibi dezavantajları nedeniyle çevrimiçi uygulama yerine yüz yüze eğitimde uygulamaya devam etmeyi tercih etmiştir. Özellikle çevrimiçi araçlardaki uygulamalar kopya çekmeye açıktır (Erguvan, 2014) ve performans ölçümünde gerçekçi sonuçlar elde etmek zor olacaktır. Ayrıca, tüm öğrencilerin ya teknolojik cihazları yoktu ya da internet erişimleri yoktu. Çevrimiçi araçların kullanımında sorun yaratan bir faktör de teknik sorunlardır. Öğrenciler bağlantı kopukluğu veya ses sorunlarından şikâyetçi olmuştur. Bu sonuç, Şendoğan Erdoğan'ın (2020) pandemi sırasında öğrencilerin senkron araçlarla teknik sorunlar yaşadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu nedenle testlerin uygulanması sürecinde kaçınılmaz olarak gecikmeler yaşanmıştır. Etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi becerileri içeren etkinliklerde gergin davranmaları ve bunun sonucunda başarı testlerinde beklenen performansı gösterememeleridir.

Tartışma

Bu çalışmada deney grubu 1'e kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik hikâyeleştirme tekniği ile deney grubu 2'ye ise zihin haritası tekniği ile öğretim yapılmış ve etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna ise süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda ders veren öğretmen geleneksel yöntemle ders işlemiş ve derslerinde soru-cevap tekniğini kullanmıştır. Sekiz haftalık bir deneysel süreç yaşanmış ve deneysel sürecin sonunda her üç gruba da kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı testleri uygulanarak her grupta ayrı tekniklerle yapılan öğretimin etkililiği ölçülmüştür. Başarı testlerinin sonuçları analiz edildiğinde, kelime bilgisi ve okuduğunu

anlama becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde, Deney 1 grubunda kelime bilgisi açısından ön test-son test ve izleme testi sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmazken; kontrol grubunda ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmuş; ancak izleme testi sonuçları da ön test puanlarının gerisinde kaldığı için kalıcı öğrenme sağlanamamıştır. Deney 2 grubunda ise ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olmasına rağmen izleme testi ve ön test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde okuduğunu anlama becerileri açısından Deney 1 grubunda ön test, son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmuş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubu ve deney 2 grubunda da ön test, son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır.

Öneriler

Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre, gelecekte yapılacak çalışmalarda hikâye anlatımının İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime öğretiminde ve okuduğunu anlamada, farklı geçmişlerden ve sınıflardan gelen öğrencilerin sözlü dil becerilerinde uzun vadeli faydalarının ele alınmasının uygun olabileceği söylenebilir. Bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalar, böyle bir yaklaşımın diğer yabancı dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemekten de fayda sağlayabilir (La ve diğerleri, 2023). Çalışmanın Covid-19 salgını sırasında gerçekleştirilmiş olması, önerilerin daha etkili ve pandemi koşullarına uygun hale getirilmesi ihtimalini de beraberinde getirmektedir. Çalışmadaki teknikler (hikâye anlatımı ve zihin haritalama) uzaktan eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilir. Eğitimcilerin bu teknikleri sanal sınıf ortamlarına entegre edebilmeleri için rehber materyaller ya da eğitim videoları oluşturulabilir. Tekniklerin dijital araçlarla desteklenmesi, öğrencilerin bu tekniklere evden erişebilmelerine yardımcı olabilir. Hikâye anlatımı için dijital hikâye anlatımı araçları, zihin haritalama için online zihin haritalama uygulamaları gibi kaynaklar önerilebilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın oluşmasında her an desteklerini hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a, kıymetli eşim Dr. Vedat İRGE'ye ve aileme çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Ağçam, R. & Babanoğlu, M. P. (2018). The solo analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14255>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Aydoğan, H. (2016). English vocabulary and grammar difficulties encountered among Turkish students: A case study at a Turkish state university. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 550-562.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (24. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Drew, I., Oostdam, R. and Van Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341. <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>

- Ellis, G., Brewster, J.& Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide. Reading and Writing*, 110.
- Erguvan, D. (2014). Instructors 'perceptions towards the use of online instructional tool in an academic English setting in Kuwait. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 115-130.
- Fadel, M. R. (2005). *Orta seviyede hikâye anlatımı ve kelime edinimi*. Yüksek Lisans Tezi. Mentouri Üniversitesi. Cezayir
- Harmer, J. (1993). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0582-04656-4.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kızılarıslan, E. (2022), *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde üniversite öğretim görevlileri ve öğrencilerinin COVID 19 salgın döneminde İngilizce öğretmek için kullanılan çevrimiçi araçlara bakış açıları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- La, A. & Santoso, B. & Ginting, D. (2023). The effects of storytelling teaching style on elementary students' reading comprehension. *Journal of English Educational Study (JEES)*. 6. 20-29. 10.31932/jees.v6i2.2472.
- Malekzadeh, B., & Bayat, A. (2015). *The effect of mind mapping strategy on comprehending implicit information in efl reading texts*.
- Öksüzer, K. (2021), *Drama aktivitelerinin çocuklara yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde tutum, güdülenme ve kaygıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Pransiska, T. E. (2018). *The use of short story as materials in reading comprehension in mts yapı pakem sleman yogyakarta grade ix*, Thesis, Indonesia
- Şahin, C. (2016). *Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). Foreign language education during covid-19 pandemic: An evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Milli Eğitim*, 49(1), 1079-1090. DOI: 10.37669/milliegitim.788274
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Şimşir, N., Karahan, E. ve Anagün, Ş. S. (2019). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1266-1287. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yılmaz, Ş. (2015). *Ortaokul seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kısa hikâyeler eşliğinde hazırlanan derslere karşı tutumlarını araştıran bir vaka çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Extended Abstract

Introduction

English is recognized worldwide as the lingua franca and has become not only an internationally acknowledged skill but also a sought-after competence in national contexts. In Turkey, English language teaching begins in the second grade of primary school, underscoring its importance in educational activities. This study examines the effects of teaching English using storytelling and mind mapping techniques on vocabulary knowledge and reading comprehension skills.

When reviewing the literature, it is evident that stories make the teaching process both enjoyable and enduring. According to Şahin (2016), stories help students learn English in a more entertaining way while improving their vocabulary and demonstrating how words are used in sentences. Vocabulary is crucial in the language learning process. Harmer (1993) emphasized the significance of vocabulary, arguing that while rules form the skeleton of a language, vocabulary constitutes its substance. Tyler (1949) highlighted the importance of evaluating educational programs and developing them to meet emerging needs. This study aims to contribute to areas of language skills such as vocabulary and reading comprehension, particularly given the need for sustained learning outcomes identified in curriculum evaluations and the literature.

This study also aims to provide guidance for teachers by offering lesson plans that align with the curriculum and incorporate storytelling techniques. According to Inam (2009), while teachers may seem passive, they are expected to be active in the preparation phase and in ensuring the flow of the lesson. The experimental group 2 was taught using the Mind Map technique, which was anticipated to positively impact the teaching process. Malekzadeh and Bayat (2015) found that mind mapping is effective in improving EFL students' reading comprehension skills.

Method

This research employs a quasi-experimental design to examine the effects of learning activities based on storification and mind mapping techniques on the vocabulary and reading comprehension skills of seventh-grade students in English courses. The study followed a quasi-experimental design (Creswell, 2003), with pre-tests, post-tests, and follow-up tests administered during the experimental process. The research design included Experiment 1, Experiment 2, and a control group, with participants randomly assigned.

Result and Discussion

The statistical data from the measurement results met the researcher's expectations regarding reading comprehension skills; however, the anticipated improvement in vocabulary knowledge was not realized. Several factors may explain why the study did not yield the expected results. One contributing factor could be the teacher's experience in story-based teaching. Despite the recognized benefits of storytelling, it is often underused in classrooms for young learners. Ellis and Brewster (2002) suggest that one reason for teachers' resistance to using storybooks in young EFL classes is that many EFL teachers are not specifically trained to teach young learners and may not fully appreciate the value of storybooks or know how to use them effectively.

The implementation of the study occurred during the 2021-2022 academic year, amid the height of the COVID-19 pandemic. The pandemic's conditions likely influenced the results, as no significant difference was observed between the groups on the achievement tests. The pandemic, with its sudden and unpredictable disruptions, likely impacted students' emotions, social skills, and health. Schools

unexpectedly shifted to distance education, vacations were extended, and academic calendars were altered. Additionally, students were required to wear masks and maintain social distancing, creating a stressful learning environment. These factors may have contributed to students' anxiety and confusion about their future learning. As Öksüzer (2021) noted, the global spread of the virus and the challenges of coping with the uncertainty likely exacerbated students' anxiety during the pandemic. Another factor influencing the results was the students' nervousness during activities that involved vocabulary and reading comprehension skills, which may have affected their performance on the achievement tests.

In this study, experiment 1 was taught using the storification technique for vocabulary and reading comprehension, while experiment 2 employed the mind mapping technique. The control group received traditional instruction, where the teacher used the question-and-answer method. The experimental process lasted eight weeks, after which achievement tests on vocabulary knowledge and reading comprehension were administered to all three groups to assess the effectiveness of the different teaching methods.

When analyzing the results of the achievement tests, no significant differences were found between the groups in terms of vocabulary knowledge and reading comprehension skills. In the within-group evaluations, no significant difference was found between the pre-test, post-test, and follow-up test results in experiment 1 regarding vocabulary knowledge. The control group showed a significant difference between the pre-test and post-test results, but since the follow-up test scores were lower than the pre-test scores, permanent learning was not achieved. In experiment 2, although there was a significant difference between the pre-test and post-test results, there was no significant difference between the follow-up test and pre-test results. In terms of reading comprehension skills, within-group evaluations revealed a significant difference in experiment 1 between the pre-test, post-test, and follow-up test results, indicating permanent learning. Similarly, both the control group and experiment 2 showed significant differences between the pre-test, post-test, and follow-up test results, suggesting that permanent learning was achieved.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.