



## Zihinsel İmaj Oluşturmaya Dayalı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi<sup>1</sup>

### The Effect of Teaching Based on Mental Image Formation on Reading Comprehension Skills

Yusuf ERGEN<sup>2</sup>, Celal BOYRAZ<sup>3</sup>, Onur BATMAZ<sup>4</sup>, Ceren ÇEVİK KANSU<sup>5</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel model temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Bayburt ili merkezindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan devlet ilkokullarının üçüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden seçilen, deney ve karşılaştırma grubu şeklinde atanan toplam 37 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden oluşan iki adet okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim alan ve almayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** ilkokul, okuduğunu anlama, zihinsel imaj oluşturma

#### Abstract

The aim of study is determine effect of taching based on mental image formation on reading comprehension skills of primary school third grade. The study was designed based on semi-experimental design with pre-test-post-test control group of quantitative research methods. The study's sample group consisted of 37 students who were selected from the students who were in the third grade of the state primary schools whose middle socio-economic level in Bayburt province center was in the fall term of 2017-2018 academic year and who were selected as experimental and control group. In this study, the data were collected through two reading comprehension tests consisting of informative and narrative texts developed by the researchers. In the study, it was concluded that there is no significant difference between the narrator and informative text post-test scores of the third grade students who receive or do not receive mentally image-based instruction.

**Keywords:** mental imagery, primary school, reading comprehension

<sup>1</sup> Bayburt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Kahramanmarař Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Temel Eğitim Bölümü, Kahramanmarař, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-4313-5354>

<sup>3</sup> Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi, Bayburt, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-5668-5051>

<sup>4</sup> Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Yozgat, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-9208-2645>

<sup>5</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi, Samsun, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-2502-6261>

## Extended Abstract

Reading comprehension skill influences all aspects of students' lives as well as their academic careers. Reading comprehension is a more advanced and important skill than the reading skill alone. In literature, it is mentioned that there are many strategies (browsing, note-taking, making predictions about the topic, etc.) that need to be taught to the students for the development of reading comprehension skills. Reading comprehension strategies are the strategies that can be learned and can help self-development and conscious reading (Epçaçan, 2009: 213). One of these strategies is creating mental image. According to Kocaarslan (2015) mental images are mental pictures that are created on the basis of five senses thereby using emotions and background knowledge of readers during and after reading. Actually this definition mainly describes the concept "mental image". Creating mental images covers a process that depends on reading and relating to background information, and contains imagining. Keskin et al. (2016) states that creating mental images is needed to be acquired as a skill as well. When studies related to mental imagery are closely examined, it is seen that the studies can be grouped into two. Some studies focus on teaching mental images while others focus on the effect of creating mental images on reading comprehension skills. It is also observed that studies related to mental imagery are carried out on grades 4 and above. This study differs from the previous studies in that it focuses on 3rd graders as its subject group. In addition, mental imagery applications are applied to texts departments outside of the last two weeks also distinguishes the study from others. In this study, the effects of courses which are based on mental imagery tasks on students' reading comprehension were researched. In this respect, the aim of this study is to contribute to literature by testing the effects of courses based on creating mental images on the reading comprehension skills of 3rd graders. For this purpose, the researcher seeks the answer for the question "What is the effect of mental image formation based education on understanding skills of primary school third graders?"

This study was designed by adopting a quasi-experimental model with pre-test-post-test comparison group from quantitative research methods. After the participants were designated, reading comprehension tests were applied to them as pre-test within the same time frame. For this research, a total of 10 lesson plans based on mental imagery tasks have been prepared. Each lesson plan covers two course hours. For the preparation of lesson plans, the acquisitions related to reading and understanding learning fields in the 3rd grade Turkish curriculum are taken as the basis. According to course plans, mental imagery studies was conducted four hours per week for five weeks. For these tasks, both informative texts and narrative texts were utilized per week. In the first week, the texts were read aloud and drawn in sections by the practice teacher. Next two weeks, texts were given to students in sections and students were asked to draw each section separately after the explanations of the unknown words of the relevant sections. In the last two weeks, texts were given to students as a whole and the students were asked to draw the whole text. Each week at the end of the course, the pictures were compared and discussed with the text. While the courses were conducted by a researcher in the experimental group, it was conducted by the current classroom teacher in the comparison group. In this five-week period, the comparison group was observed by another researcher to verify the independent variables. As a result of these observations, it was determined that there was no course process based on mental image formation in the comparison group. As a result of these observations, it was determined that there was no course process based on mental image in the comparison group. The comparison group teacher continued the courses in accordance with the Turkish course curriculum in the form of reading the text repeatedly, finding unknown words and answering questions about the text.

The data obtained in this study were collected through two reading comprehension tests consisting of informative and narrative texts developed by the researchers. In the test of "Birds and Their Characteristics" the first question was scored as 6 points, 2,3,4,5,6,7 and 8 questions as 7 points, 9,10,11,12 and 13 questions as 9 points. In the test of the narrative text titled "My Kite Kidnapped Me" while the seventh question was 30 points, the other questions were evaluated as 10 points. A maximum of 100 points could be obtained from both tests. Scoring of these tests was done by two different researchers. The final score was based on the arithmetic mean of the points given by the researchers separately. SPSS 24.0 package program was used to analyse the data.

In this study, it was concluded that there was no significant difference between post-test scores of the students that took the course and did not take the course in terms of mental image reading comprehension skills in the context of both narrative text and informative text. In many studies (Boerma, Mol and Jolles, 2016; Kocaarslan, 2015; Elliott, 2007; Oakhill and Patel, 1991) in the literature, it is noteworthy that there is no statistically significant contribution to this study while emphasizing the positive contribution to comprehension of mental image.

## 1. Giriş

Zihinsel imajlar, görsel imajlar gibi somut olarak karşımızda durmasalar da okuduklarımızdan, duyduklarımızdan bazen de gördüklerimizden kaynaklı, düşünce dünyamızda kendine yer bulan film şeritleri ya da resimlerdir. Bu film şeritleri zihinde anlamlı bir şekilde birbirine bağlandığında ya da resimler netleştirildiğinde verilen mesajların daha kolay anlamlandırılabilceği düşünülmektedir.

Cümlelerdeki, metinlerdeki anlamların zihinde canlandırılabilceği ölçüde anlamının kolaylaşabileceği ya da satır aralarındaki mesajların daha net anlaşılabilceği düşüncesinden hareketle zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmaya değer görülmüştür.

### Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, ilkökul Türkçe dersi öğretim programında okuma öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biridir. Bu beceri, öğrencilerin akademik hayatlarının yanı sıra bütün yaşamlarını etkiler. Okuduğunu anlama, salt okuma becerisinden daha üst düzeyde ve daha fazla öneme sahip bir beceridir. Ruşen'e (1995) göre okuduğunu anlama; sadece okunanların değil görülen ve işitilenlerin de algılanıp kavranmasıdır. Okuduğunu anlama; metinde verilen bilgilerle okuyucunun yorumunu içine alan yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı bir süreçtir (Radojević, 2006: 14). Rose, Parks, Androes ve McMahon'a (2000) göre okuduğunu anlama, yazılı materyalden sırayı, detayları ve anlamı kaybetmeme yeteneğidir. Okuduğunu anlama; metindeki sözcükleri seslendirme değildir; cümlelere can verme, bunları algısal veya yargısal bir takım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39). Okuduğunu anlama becerisi fonksiyonel okuryazarlıkla yakından ilgili bir beceridir. Yılmaz'a (2008) göre fonksiyonel okuryazarlar, seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hale getirmek için kullanan bireylerdir. Bu bağlamda ilkökul Türkçe öğretim programı incelendiğinde salt okuma ve yazma becerisinin ötesinde fonksiyonel okuryazarlık becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı yani öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarmaya ve bu anlamı yaşamlarında kullanmaya yönlendirildikleri söylenebilir. Programda yer alan bu kazanımlar hem akademik hem de günlük hayatın olmazsa olmazıdır. Öğrenciler okuduklarını anladıkları ölçüde bilimin birikiminden yararlanabilir, yazılı kültürle tanışabilir ve düşünce dünyalarını zenginleştirebilirler. Bu denli önemli olan okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılması ilkökul öğretmenlerinin temel görevlerindedir ve bu görevi yerine getirmek için birçok strateji kullanabilirler.

### Zihinsel İmaj Oluşturmaya Dayalı Öğretim

Literatürde, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için öğrencilere kazandırılması gereken birçok stratejiden (göz gezdirme, not alma, konuya ilişkin tahmin yapma, vb.) söz edilir. Okuduğunu anlama stratejileri bilinçli okumaya ve kendi kendini geliştirmeye yardımcı olan, öğrenilebilen stratejilerdir (Ercişan, 2009: 213). Bu stratejilerden bir tanesi de zihinsel imaj oluşturma stratejisidir. Kocaarslan (2015), zihinsel imaj oluşturmaya okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanarak beş duyu temelinde oluşturdukları zihin resimleri olarak açıklamıştır. Aslında bu tanım daha çok "zihinsel imaj" kavramını açıklamaktadır. Zihinsel imaj oluşturma ise okuma ve önbilgilerle ilişkilendirmeye dayalı, hayal etmeyi içine alan bir süreci ifade eder. Keskin, Ay ve Akıllı (2016) zihinsel imaj oluşturma bir beceri olarak da kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kocaarslan (2015), okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmaya geliştirebilecek bazı öğretim tekniklerini şu şekilde sıralamıştır; Metne yönelik zihinsel resimler oluşturmak için öğrencileri harekete geçirme, zihin filmleri oluşturma, metinle ilgili resim ve grafikler çizmeleri için öğrencilere rehberlik etme, metinde okudukları ile önceki deneyimlerini ilişkilendirmeleri için öğrencileri harekete geçirme, öğrencilerden düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak paylaşmalarını isteme, duyuşsal imaj tablosu kullanma, öykü tekerleği oluşturma, oku-izle-oku-izle tekniği, görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartlarını kullanma, çiz-konuş-çiz tekniği, düşün-eşleş-paylaş tekniği ve dramatizasyon.

Öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalarda (Gambrell and Jawitz, 1993; Snow, 2002; Bong ve Skaalvik, 2003; De Koning ve Van der Schoot, 2013) zihinsel imaj oluşturma becerilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farkın açıklanmasında rolünün olduğu; metnin öğelerini hatırlamayı ve aralarında bağlantı kurmayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda zihinsel imaj oluşturma öğrencilerin okuma performanslarının yüksek, zihinsel imaj oluşturma eğiliminde olmayan öğrencilerin okuma performanslarının ise düşük olduğu da belirlenmiştir. Zihinsel imaj oluşturma öğrencilerin okuma yetenekleri konusunda kendilerini daha yetkin hissetmeleri beklenebilir. Kendini yetenekli okuyucular olarak algılayan öğrencilerin okumaya daha istekli olmaları olasıdır (Mol, Jolles, Van Batenburg-Eddes ve Bult (2016).

Literatür incelendiğinde Türkiye'de okuduğunu anlama becerisi ile zihinsel imaj oluşturma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çok kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Kocaarslan'ın (2015) 54 ilkökul dördüncü sınıf

öğrencisiyle yaptığı çalışmada, Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma eğitimi alan öğrencilerin, Türkçe dersi öğretim programı uygulanan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Keskin, Ay ve Akıllı'nın (2016) ilkökul 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 37 öğrenciyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin metni okuduktan sonra zihinlerinde oluşan imajı resimlemelerinin okuduğunu anlama puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Joffe, Cain ve Maric'in (2007) özel dil bozukluğu olan 9 çocukla yaptığı araştırmada çocuklar zihinsel imaj oluşturma eğitimine alınmış ve araştırmada zihinsel imaj oluşturma çocukların hikâyeleri anlamalarında etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jenkins'in (2009) 56 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada bilimsel açıklamalı metinleri anlamada zihinsel imaj oluşturma faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baldwin'in (2013) 56 öğrenci ile yaptığı çalışmada kelime öğrenmede zihinsel imaj kullanmanın kelimenin uzun süreli bellekte kodlanmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okumayı geliştirmenin yanında sanatsal dersleri okuma ile ilişkilendirerek, dersler arasında bir bütünlük sağladığı da belirtilmiştir. Bunların yanı sıra Cramer'in (1980) yaptığı araştırmada ise okuduğunu anlama ile zihinsel imaj arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Literatürdeki zihinsel imaj oluşturma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, genel olarak çalışmaların iki grupta toplandığı görülmektedir. Bazı çalışmalar zihinsel imaj oluşturma öğretimi üzerine yoğunlaşırken bazıları ise zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Ülkemizde ise sadece Kocaarslan'ın (2015) çalışmasında zihinsel imaj oluşturma öğretimine yönelik uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Literatürde zihinsel imaj oluşturma ile ilgili çalışmaların 4. sınıf ve daha ileri düzeydeki sınıflarla yürütüldüğü görülmektedir. Zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerine bir araştırmaya üçüncü sınıf düzeyinde literatürde rastlanmamış olması bu çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır. Ayrıca, zihinsel imaj oluşturma uygulamalarının son iki hafta dışında metinler bölümlere ayrılarak uygulanmış olması da çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır. Bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma uygulamalarına dayalı işlenen derslerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacının amacı, zihinsel imaj oluşturma uygulamaları ile yürütülen derslerin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırarak ilgili literature katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada "Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

## 2. Yöntem

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde zihinsel imaj oluşturma uygulamasının etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel model benimsenerek desenlenmiştir. Bu desen, deneysel deseni kapsamakla birlikte karşılaştırma gruplarına rastgele paylaşımının yapılmadığı araştırma desendir (Robson, 2015: 133). Bu çalışmada da öğrenciler okul ve sınıf ortamından dolayı gruplara rastgele atanamamışlardır. Deney ve karşılaştırma grupları bu desende rastgele biçimde seçilir, bütün gruplara ön test ve son test uygulanır. Ancak deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Alanyazında çoğunlukla kontrol grubu olarak ifade edilen deneysel işleme maruz kalmayan grup, bu araştırmada karşılaştırma grubu olarak ifade edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çünkü grupta, grubun öğretmeni tarafından başka bir işlem gerçekleştirilmiş olup tam bir kontrol sağlanamamıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Bayburt ili merkezindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan iki farklı devlet ilkökulunda bulunan üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 19 öğrenciden oluşan grup deney, 18 öğrenciden oluşan grup karşılaştırma grubu olarak rastgele atanmıştır. Bu atama araştırmacılar tarafından geliştirilen öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden oluşan okuduğunu anlama testleri ön test uygulamasından sonra gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

**Tablo 1. Deney ve Karşılaştırma Gruplarına Ait Bilgiler**

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	8	11	19
Karşılaştırma	9	10	18
Toplam	17	21	37

## Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Öncelikle ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri için biri bilgilendirici metin, diğeri öyküleyici metin olmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi Tablo 2’ de yer alan kazanımlar düşünülerek taslak olarak hazırlanmıştır.

**Tablo 2. Okuduğunu Anlama Testlerine İlişkin Kazanımlar**

İlkokul üçüncü sınıf okuduğunu anlama becerilerine yönelik kazanımlar	
1.	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
2.	Okuduğu metnin konusunu belirler.
3.	Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
4.	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
5.	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
6.	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

Bilgilendirici metin Junior Gençlik Ansiklopedisi’nden seçilmiştir. 205 kelimedenden oluşan metin “Kuşlar ve Özellikleri” başlığını taşımaktadır. Öyküleyici metin ise www.ilketkinlik.com internet sitesinden seçilmiş ve araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. 160 kelimedenden oluşan metin “Uçurtmam Beni Kaçırđı” başlığını taşımaktadır. Hazırlanan test taslakları sınıf öğretmenliği alanında uzman iki akademisyen ve üç sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Taslak halindeki testler uzmanlar tarafından metin-soru ilişkisi, soru-kazanım ilişkisi, dilbilgisi ve sınıf düzeyine uygunluk bakımından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda “Kuşlar ve Özellikleri” adlı bilgilendirici metnin yer aldığı test değişikliğe uğramadan kabul edilmiş, “Uçurtmam Beni Kaçırđı” adlı öyküleyici metnin yer aldığı testten ise kazanımlarla ilgili olmayan bir soru çıkarılmıştır. Nihai olarak bilgilendirici metnin yer aldığı test 13 madde ile; öyküleyici metnin yer aldığı test ise 8 madde ile pilot çalışma yapılması için hazır hale getirilmiştir. Testler Bayburt il merkezinde deney ve karşılaştırma gruplarının yer aldığı okullar dışındaki, 83 üçüncü sınıf öğrencisine ayrı oturumlarda pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrası testler iki farklı araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir.

### DeneySEL İŞLEM

Araştırmanın katılımcıları tespit edildikten sonra gruplara okuduğunu anlama testleri aynı zaman dilimi içerisinde ön test olarak uygulanmıştır. Toplam 45 öğrenciye uygulanan bilgilendirici ve öyküleyici okuduğunu anlama testleri incelenmiş ve 5 öğrenci deney, 3 öğrenci karşılaştırma grubundan olmak üzere toplam 8 öğrenciden elde edilen veriler anlaşılmadığı için analiz kapsamından çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Ön Testi Gruplara Göre Man Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		U		p	
		Öyk.	Bilg.	Öyk.	Bilg.	Öyk.	Bilg.	Öyk.	Bilg.
Deney	19	17,74	18,63	337,00	354,00	147,00	166,00	,465	,831
Karşılaştırma	18	20,33	19,39	366,00	349,00				

**Öyk:** Öyküleyici **Bilg:** Bilgilendirici

Tablo 3’de gruplar arasında öyküleyici ve bilgilendirici metin ön testlerinden elde edilen verilere dayalı olarak grupların okuduğunu anlama düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir, Uöyk: 147.00, p>0.5; Ubilg: 166.00, p>0.5. Bu sonuçlara göre gruplar arasında denkleştirme işlemine gerek kalmaksızın yansız olarak gruplar deney ve karşılaştırma grubu olarak atanmıştır.

Araştırma kapsamında, deney grubunda uygulanmak üzere zihinsel imaj oluşturmaya dayalı toplam 10 ders planı hazırlanmıştır. Her ders planı iki ders saati için hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında ilkökul üçüncü sınıf Türkçe öğretim programında yer alan okuma ve anlama öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar temel alınmıştır. Hazırlanan ders planları doğrultusunda deney grubunda beş hafta boyunca haftada dört ders saati zihinsel imaj oluşturmaya dayalı okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Beş haftalık süreçte uygulanan ders planlarından biri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

## ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNE DAYALI GÜNLÜK DERS PLANI

BOLUM I:	
Süre: 40'+40'	
DEKS	Türkçe
SINIF	3
ÖĞRENME ALANI	Okuma
ALT ÖĞRENME ALANI	Anlama
BOLUM II:	
<b>KAZANIMLAR</b>	T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	-Anlatım -Gösterip yaptırma
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Boya kalemleri, A-4 kağıdı.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SURECİ	
<b>İŞLENİŞ</b>	<b>Dikkat Çekme:</b> Öğrencilere ilkbahar manzarası içeren resim yansıtılarak gösterilir ve yaklaşık 10 saniye sonra kapatılır. Zihninizde bu resimle ilgili resim oluşup oluşmadığı sorulur. Öğrencilerden zihinlerindeki resimleri betimlemeleri istenir. <b>Güdüleme:</b> Gördüklerimiz, duyduğumuz ve okuduğumuz hakkında zihninizde ne kadar net resimler oluşursa onları daha iyi hatırlayabilir ve çabuk unutmayız. <b>Gözden Geçirme:</b> Bu dersimizde okuduğumuz metinleri canlandırmayı ve resimlemeyi öğreneceğiz. <b>Derse Geçiş:</b> Öğrencilere dört bölüme ayrılmış A-4 kağıtları ve başlığı silinmiş olan "Evimiz" adlı metnin "Evimiz büyük bir bahçe içinde bulunuyor. Kentin biraz dışında doğanın kucaklarında bir yerde. Çevremizde yüksek binaların olmayışı da günümüz kentleşmesindeki çarpıklıklar içinde bir ayrıcalık." bölümü dağıtılır. <b>İşleniş:</b> Öğrencilerden ellerindeki yazıyı okumaları istenir ve anlamını bilmedikleri kelimeler varsa açıklanır. Yazıda anlatılanları okuma sırasında hayal etmeleri ve A-4 kağıdındaki birinci bölüme resmetmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden resimlerini karşılaştırmaları ve yazıda anlatılanları resimlerine bakarak anlatmalarını istenir. Aynı işlemler metnin "Girişteki salondan üst kattaki odalarımız içten bir merdivenle çıkıyoruz. En üstte bir de çatı odası var.": "Burası benim düşlerimin renklendiği yer. Adeta bir atölye. Sağda solda sıkıştırılmış kağıtlar görebilirsiniz, çeşitli dergi, kitap ve gazetelerden turtuklanmış." ve "Uzerlerinde minik minik resimler Etrafta kağıt, boya ve her tür resim malzemesi." bölümleri için de tekrarlanır.
<b>KAPANIŞ</b>	<b>Tekrara Güdüleme:</b> Gördüklerimiz, duyduğumuz ve okuduğumuz hakkında zihninizde ne kadar net resimler oluşursa onları daha iyi hatırlayabilir ve çabuk unutmayız. Artık okuduğumuzun daha fazlasını anlayacağız <b>Özet:</b> Okuduğumuz cümlelerde anlatılanları zihninizde bir tiyatro, film ya da resim gibi canlandıracağız. <b>Kapanış:</b> Öğrencilere başlığı silinmiş "Müdür" adlı metnin okunması ve resimlenmesi ödev olarak verilir.
<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	Okuduğumuz metnin konusu nedir? Okuduğumuz metnin ana fikri nedir? Metni siz yazmış olsaydınız başlığı ne olurdu?

## 1. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimine Dayalı Günlük Ders Planı Örneği

Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı okuduğunu anlama çalışmalarında her hafta hem bilgilendirici hem de öyküleyici iki farklı metin üzerinde çalışılmıştır. İlk hafta derste kullanılacak metin uygulayıcı tarafından bölümler halinde sesli olarak okunmuş ve her bölüm ayrı ayrı tahtaya yine uygulayıcı tarafından resmedilmiştir. Sonraki iki hafta, metinler bölümler halinde öğrencilere verilmiş ve ilgili bölümlerin bilinmeyen kelimeleri üzerinde açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerden her bir bölümü resmetmeleri istenmiştir. Son iki haftada ise öğrencilere metinler bütün halinde verilmiş, okuduktan sonra bütün metni resmetmeleri istenmiştir. Her hafta ders sonunda, yapılan resimlerle metinlerin karşılaştırması yapılmış ve tartışılmıştır.

Deney grubunda dersler bir araştırmacı tarafından yürütülürken karşılaştırma grubunda mevcut sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Bu beş haftalık süreçte karşılaştırma grubu bir diğer araştırmacı tarafından bağımsız değişkenlerin doğrulanabilmesi için gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin neticesinde karşılaştırma grubunda zihinsel imaj oluşturmaya dayalı herhangi bir ders süreci yaşanmadığı tespit edilmiştir. Karşılaştırma grubu öğretmeni çoğunlukla metni tekrar tekrar okutma, bilinmeyen kelimeleri buldurma ve metinle ilgili sorulara cevap arama şeklinde Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak dersleri sürdürmüştür.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden oluşan iki adet okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır. "Kuşlar ve Özellikleri" başlıklı bilgilendirici metine ait testte birinci soru 6 puan, 2,3,4,5,6,7 ve 8 sorular 7 puan, 9,10,11,12 ve 13 sorular 9 puan olarak puanlanmıştır. "Uçurtmam Beni Kaçırıldı" başlıklı öyküleyici metine ait testte ise yedinci soru 30 puan iken diğer sorular 10'ar puan olarak değerlendirilmiştir. İki testten de en yüksek 100 puan alınabilmektedir. Bu testlerin puanlanması iki farklı

araştırmacı tarafından yapılmış olup nihai puan araştırmacıların ayrı ayrı verdiği puanların aritmetik ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan “Okuduğunu Anlama testlerinden elde edilen ön test ve son test puanları üzerinde parametrik testlerin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesi amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Normallik testleri sonuçları araştırma verilerinin normalliği sağlamadığını göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde gruplararası farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

#### Öyküleyici metin testlerine ilişkin bulgular

Öyküleyici metin okuduğunu anlama testi olarak uygulanan testlere ait betimsel istatistikler Tablo 4 de sunulmuştur.

**Tablo 4. Öyküleyici Metin Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular**

Grup	n	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )		Standart Sapma (Sd)	
		Öyk. Öntest	Öyk. Sontest	Öyk. Öntest	Öyk. Sontest
Deney	19	49,68	60,85	11,53	9,77
Karşılaştırma	18	49,57	60,27	12,91	8,37

Tablo 4’e bakıldığında grupların öyküleyici metin testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Grupların öyküleyici metin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla ilişkisiz ölçümler için Man Whitney U testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5. Öyküleyici Metin Son Test Puanlarına İlişkin Man Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
		Deney	19		
Karşılaştırma	18	18,47	332,50		

Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğrenim gören ve böyle bir öğrenim görmeyen üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların Man Whitney U testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Buna göre beş haftalık bir deneysel çalışma sonunda zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğrenim gören öğrenciler ile böyle bir öğrenim görmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir, U: 161.50, p>0.5. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun karşılaştırma grubuna göre okuduğunu anlama düzeylerinin çok küçük bir miktar yüksek olduğu söylenilebilir. Bu bulgu zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin karşılaştırma grubunda yapılan öğretime nispeten öyküleyici metin bağlamında etkili olmadığını göstermektedir.

#### Bilgilendirici metin testlerine ilişkin bulgular

Bilgilendirici metin okudunu anlama testi olarak uygulanan testlere ait betimsel istatistikler Tablo 6 da sunulmuştur.

**Tablo 6. Bilgilendirici Metin Test Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular**

Grup	n	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )		Standart Sapma (Sd)	
		Bilg. Öntest	Bilg. Sontest	Bilg. Öntest	Bilg. Sontest
Deney	19	23,89	47,45	9,92	10,34
Karşılaştırma	18	24,33	46,22	10,88	16,36

Tablo 6'ya bakıldığında grupların bilgilendirici metin testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Grupların öyküleyici metin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla ilişkisiz ölçümler için Man Whitney U testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

**Tablo 7. Bilgilendirici metin son test puanlarına ilişkin Man Whitney U testi sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	19,71	374,50	157,50	,681
Karşılaştırma	18	18,25	328,50		

Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğrenim gören ve böyle bir öğrenim görmeyen üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların Man Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre beş haftalık bir deneysel çalışma sonunda zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğrenim gören öğrenciler ile böyle bir öğrenim görmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir, U: 157.50, p>0.5. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun karşılaştırma grubuna göre okuduğunu anlama düzeylerinin çok küçük bir miktar yüksek olduğu söylenilebilir. Bu bulgu zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin karşılaştırma grubunda yapılan öğretime nispeten bilgilendirici metin bağlamında etkili olmadığını göstermektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalar 1970'li yıllara kadar uzanır. Bu çalışmaların çoğunluğunda (Boerma, Mol ve Jolles, 2016; Elliott, 2007; Finch, 1982; Guttman, Levin ve Pressley, 1977; Kulhavy ve Swanson, 1975; Oakhill ve Patel, 1991) zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkıda bulunduğu savunulmuştur. Ancak bu çalışmada, zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim alan ve almayan ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin bağlamında okuduğunu anlama becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kocaarslan'ın (2015) çalışmasında ise zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim yapılan deney grubu ile Türkçe dersi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metni anlama son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Oakhill ve Patel'in (1991) ilkököl öğrencileri ile yaptığı çalışmada zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin öyküleyici metinleri anlamada öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boerma, Mol ve Jolles'in (2016) 10-12 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada da zihinsel imgeleme yeteneği yüksek olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca, zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim alan ve almayan ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin bağlamında okuduğunu anlama becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile benzer olarak Gunston-Parks'ın (1985) okuma başarısı düşük olan yedinci sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da imgeleme yeteneğinin bilgilendirici metinleri anlamaya anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun aksine Kocaarslan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim yapılan deney grubu ile Türkçe dersi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metni anlama son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Elliott'un (2007) çalışmasında ise öğrenciler 5-8. sınıf düzeyine uygun bilimsel makaleleri okuduktan sonra resimleme ile bu makaleleri anlatmaya çalıştıklarında okuduğunu anlama başarılarının %8 oranında arttığı görülmüştür.

Keskin, Ay ve Akıllı'nın (2016) çalışmasında da hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri birlikte anlama puanları incelenmiş ve metinler okunduktan sonra öğrencilerce resimlenmesinin öğrencilerin anlama düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Jenkins'in (2009) çalışmasında da zihinsel imaj oluşturma stratejisinin kullanımı ile orta düzeydeki öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bir kısmı yukarıda da belirtilen literatürdeki birçok çalışmada, zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlamaya olumlu katkısı vurgulanırken bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir katkının görülmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, derslerde çoğunlukla "çiz-konuş-çiz tekniğinin" kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Al Maghraby ve Alshami'ye (2013) göre öğretim yöntem, teknik ve öğrenme stratejileri derslerde öğrencilerin öğrenme tercihleri ve



şekillerine uygun olarak bir harmoni yarattığında akademik başarı, öğrenci performansı ve öğrenme-öğretme süreci üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Çelikkaya ve Kuş'a (2009) göre de derste çok sayıda yöntem ve teknik kullanımı öğrencilerin derse dikkatlerini arttırarak daha iyi öğrenmesini sağlar. Bu nedenle, zihinsel imaj oluşturma öğretimine ilişkin bir kısmı yukarıda da belirtilen daha farklı tekniklerin kullanılması araştırma sonucunu etkileyebilir. Ayrıca araştırma süresi, öğrencilerin zihinsel imajlar oluşturmaya öğrenmeleri ve bunu bir teknik olarak uygulamaları için yeterli olmamış da olabilir. Ancak, Cramer'in (1980) on ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da bu çalışmayı destekler nitelikte okuduğunu anlama ile zihinsel imaj oluşturma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bundan sonraki çalışmalar için zihinsel imaj oluşturmaya dayalı çalışmaların ilkökul birinci ve ikinci sınıf örneklemi ile de yürütülmesi; ders uygulamaları sırasında zihinsel imaj oluşturmaya dayalı birden fazla tekniğin kullanılması, öğrencilere zihinsel imaj oluşturma öğretildikten sonra zihinsel imaj oluşturmaya dayalı bir öğretim gerçekleştirilmesi ve uygulama süresinin daha da uzatılması önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Al Maghraby, M. A. & Alshami, A. M. (2013). Learning Style and Teaching Method Preferences of Saudi students of physical therapy, *Journal of Family and Community Medicine*, 20 (3), 192-197
- Baldwin, M.P.H. (2013). *An experimental investigation of the effects of an imagery strategy on vocabulary learning and retention*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Hawaii, Manoa.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. & Jolles, J. (2016). Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. *Frontiers in psychology*, 7, 1630.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40. DOI: 10.1023/A:1021302408382
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cramer, E. H. (1980). Mental imagery, reading attitude and comprehension, *Reading Improvement*, 17(2), 135-139.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandığı Yöntemler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 741-758.
- De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2013). *Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension*. *Educational Psychology Review*. 25, 261–287. doi: 10.1007/s10648-013-9222-6
- Elliott, J. (2007). Summarizing with drawings: A reading-comprehension strategy. Retrieved from <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53158>
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (60), 207-223.
- Finch, C. M. (1982). Fifth-grade below average and above average readers' use of mental imagery in reading familiar and unfamiliar text, *Paper presented at the 32nd National Reading Conference*, Clearwater Beach, FL.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York, NY: McGraw–Hill.
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). *Mental-imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall*. *Read. Res. Q.* 28, 264–276. doi: 10.2307/747998
- Gunston-Parks, C. A. (1985). *Effects of imagery ability and text bound guided imagery on comprehension by low readers*, Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, USA.
- Guttmann, J., Levin, J. R. & Pressley, G. M. (1977). Pictures, partial pictures, and young children's oral prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 69, 473-480.
- Jenkins, M. H. (2009). *The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, USA.
- Joffe, V. C., Cain, K. & Maric, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help?, *International Journal of Language ve Communication Disorders*, 42 (6), 648-664.
- Keskin, H. K., Ay, Ş. ve Akıllı, M. (2016). Zihinsel imajları resmetmenin okuduğunu anlamaya etkisi, *Turkish Studies*, 11 (3), 1475-1484.

- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel İmaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulhavy, R. W. & Swenson, I. (1975). Imagery instructions and the comprehension of text. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 47-51.
- Mol, S. E., Jolles, J., Van Batenburg-Eddes, T. & Bult, M. K. (2016). Early adolescents' and their parents' mental imagery in relation to perceived reading competence. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 253-267.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.
- Radojevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase student's reading comprehension and test taking skills*, Unpublished Master's Dissertation, The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Çev. Ş. Çınkır, N. Demirkasımoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary student's reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55-64.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward A Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement (OERI), Science and Technology policy institute, RAND Reading Study Group, RAND Corporation.
- Şengül, M. ve S. K. Yalçın (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*. 164(4),36-58.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.