

**ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

MUSTAFA KOCAARSLAN

**DOKTORA TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : MUSTAFA
Soyadı : KOCAARSLAN
Bölümü : İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf
Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini
Geliştirmeye Etkisi
İngilizce Adı : The Impact of Teaching Mental Imagery on
Reading Comprehension Skills of 4th Graders

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa KOCAARSLAN

İmza:

Jüri onay sayfası

Mustafa KOCAARSLAN tarafından hazırlanan “Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

İkinci Danışman: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

(Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

(Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. İ. Seyit ERTEM

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez savunma tarihi: 18/05/2015

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan, Adı Soyadı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Öncelikle uzun uğraşlar ve büyük emeklerle ortaya çıkan bu çalışmanın sonucunda minik dimağların büyüğü bir strateji olarak ifade ettiğim zihinsel imaj oluşturmaya etkili bir şekilde uygulamalarına tanıklık etmemin beni son derece memnun ettiğini belirtmek isterim. Bir eğitimci olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin hayal güçlerini doyasıya ve özgürce kullanarak okumanın o tarifsiz dünyasında keyifli yolculuklar yapmalarına kısmen de olsa bir katkıda bulunduğumu görmek bana eşsiz bir mutluluk sağladı. Okuduklarına ilişkin ürettikleri o olağanüstü zihinsel imajlar ve bunları kullanarak zihinlerinde yapılandırdıkları benzersiz anlamlara bizzat şahit olduktan sonra yapılan bu araştırmanın akademik dünyada olduğu kadar eğitim-öğretim ortamlarında da çok yararlı olacağı inancını taşımaktayım.

Doktora eğitimimde ve akademik hayatımda büyük katkıları olan, akademik bilgi birikimleri ve yazdıkları çok önemli eserlerle ufukumun açılmasını sağlayan, deneyimleri ve yardımlarıyla yol gösteren tez danışmanlarım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin yazım sürecinde ve tez izleme toplantılarında önerdikleri çok değerli fikirler ve dönütler ile tezin olgunlaşmasına önemli katkılar sunan Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a ve Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca tezimin redaksiyon işlemlerinde yardımlarını esirgemeyen ve her karşılaştığımızda motive edici sözlerini eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ'e şükranlarımı sunuyorum.

Yaklaşık iki yıl süren tez yazım sürecinde hem akademik alanda hem de dostluk anlamında her daim yanımda olan Bekir GÜLER'e ve her başım sıkıştığında yanına gitmekten kendimi alıkoyamadığım, sosyal alandaki tecrübesiyle ve o eşsiz yorumlarıyla yeniden toparlanmamı sağlayan sosyolog arkadaşım Yücel ÖZDİL'e minnettarım.

Doktora eğitimi süresince arkadaşlıklarını ve desteklerini hissettiğim ve ileride büyük işler başarabileceğimizi düşündüğüm Ahmet YAMAÇ'a ve Dr. Turgay ÖNTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Kendileriyle aynı odada çalışmaktan büyük keyif aldığım ve desteklerini her zaman yakından hissettiğim araştırma görevlisi arkadaşlarım Volkan YÜZÜAK'a, eşi Betül YÜZÜAK'a ve Fatih TAŞ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Bartın Atatürk İlkokulu Müdürü Kadir UĞUR'a, sınıf öğretmenleri Doğan YÜKSEL ve Hava DUYMAZ'a ve araştırmaya destek veren tüm öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma süresince sevgi ve destekleriyle işlerimi her zaman kolaylaştıran, beni yetiştirip bu günlere getiren ve uzaklarda olsalar da desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen başta canım annem Bedriye KOCAARSLAN ve biricik ablam Suzan KOCAARSLAN TOKDEMİR olmak üzere tüm aile üyelerime teşekkürü bir borç bilirim.

Mustafa KOCAARSLAN

**ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Mustafa Kocaarslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma'nın açık uygulamalara dayalı öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemek ve stratejiye ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Bartın il merkezindeki bir devlet ilkokulunun deney ve kontrol grubu olarak iki farklı şubesinde yer alan 54 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu öntest-sontest desen ile yürütülmüştür. Nitel boyutu ise deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Deneysel müdahale toplamda 10 hafta sürmüş, bu süre zarfında deney grubuna açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde çoklu zihinsel imaj oluşturma teknikleri ve etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri anlamayı içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Ayrıca

Sheveland (1992) tarafından geliştirilen “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi IBM SPSS 21.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Nicel verilerinin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiş ve araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla ön-test puanları kontrol altına alınarak tek yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşmeye katılan deney grubu öğrencileri Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma’nın açık uygulamalara dayalı öğretime ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma’nın; okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, hatırlamalarını kolaylaştırdığını, daha canlı ve net zihinsel imajlar oluşturmalarına katkı sağladığını, okuma akıcılığını artırdığını, görsellere ihtiyaç duymadan zihinsel canlandırma yapmalarını sağladığı, okuduğunu sözlü olarak anlatmalarına yardımcı olduğunu ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

:

Bilim Kodu

Anahtar Kelimeler : Zihinsel İmaj Oluşturma, Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim
Okuduğunu Anlama, Zihinsel İmaj Netliği, Okuma Tutumu

Sayfa Adedi :

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İkinci Danışman : Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

THE IMPACT OF TEACHING MENTAL IMAGERY ON READING COMPREHENSION SKILLS OF 4TH GRADERS

(PhD Thesis)

Mustafa Kocaarslan

GAZI UNİVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2015

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the impact of mental imagery based on explicit teaching as a reading strategy in Turkish lessons of primary school 4th graders on the reading comprehension, vividness of mental imagery and reading attitudes; and to illustrate the opinions of the students in the experimental group about the strategy. The study was carried out in fall semester in 2014-2015 academic year. The study group was 54 fourth grade students in two different classes in a state primary school in Bartın province. One of the classes was the experimental group and the other was the control group. Sequential explanatory design was used as a mixed method and the quantitative dimension of the study was carried out with a quasi-experimental design: pretest-posttest non-equivalent group design. And the qualitative dimension of the study was designed according to phenomenological design in order to make an in-depth illustration of the opinions of the students in the experimental group about the experiment. Experimental process took 10 weeks and during the process, students were administered multiple mental image creating techniques and activities on the basis of teaching model based on explicit teaching. In control group, on the other hand, teaching based on Turkish Teaching Programme was carried out. In the quantitative dimension of the study, a “Reading Comprehension Test”

which was developed by the researcher and included both informative and narrative texts was used as data collection tool. In addition, “Vividness of Imagery Questionnaire” developed by Sheveland (1992) and Elementary Reading Attitude Survey developed by McKenna and Kear (1990) were adopted into Turkish and used in the study. In the qualitative dimension of the study, the data was collected through semi-structured interview forms. The data in the quantitative dimension of the study were analyzed using IBM SPSS 21.0 package programme. In analyzing quantitative data descriptive statistics were used and in order to test the hypotheses of the study, the pre-test scores were taken under control and one-way Covariance Analysis (ANCOVA) was used. The qualitative data collected from the interviews were descriptively analyzed. The findings collected from the quantitative dimension of the study revealed a significant difference on behalf of experimental group in reading comprehension, vividness of mental imagery and attitudes towards reading scores. In the qualitative dimension of the study, the students in the experimental group who attended to the interviews stated positive opinions about creating mental imagery based on explicit teaching in Turkish classes. In addition, they stated that creating mental imagery while reading improved their reading comprehension skills, made remembering easier, contributed to forming more vivid and clear mental images, improved reading fluency, ensured them to make mental picturing without visuals, helped them to tell what they read orally and positively effected their reading attitudes.

:

Science Code

Key Words : Mental Imagery, Explicit Teaching, Reading Comprehension,
Vividness of Mental Imagery, Reading Attitude

Page Number :

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

Co-supervisor : Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR	iv
İçindekiler	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Zihinsel İmaj Oluşturma Süreci.....	4
Bir Okuma Stratejisi Olarak Zihinsel İmaj Oluşturma	5
Zihinsel İmajlar Oluşturma ve Okumaya İlişkin Tutum	7
Zihinsel İmaj Oluşturma ve Kelime Öğrenme.....	8
Zihinsel İmaj Oluşturma ve Metin Türleri	9
Zihinsel İmaj Oluşturma ve Öğrenme Düzeyi	9
Yapılan Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme	10
Araştırmanın Amacı	12
Araştırmanın Hipotezleri	13
Araştırmanın Önemi.....	14
Sayıtlar	15
Sınırlılıklar.....	16

Tanımlar.....	16
BÖLÜM 2	19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	19
Okuma ve Anlama.....	19
Okuduğunu Anlama Süreci.....	19
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	20
Ön Bilgiyi Harekete Geçirme ve Kullanma (İlişkiler Kurma)	21
Okunanlara İlişkin Sorular Üretme.....	23
Çıkarım Yapma	24
Özetleme	24
Anlamayı İzleme	25
Metin Yapısını Analiz Etme.....	25
Öyküleyici Metin Yapısı	25
Bilgilendirici (Bilgi Vermeye Dayalı) Metin Yapısı	26
Okuduğunu Anlama ve Açık Uygulamalara Dayalı Öğretimi.....	27
Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)	29
Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim (Explicit Instruction)	29
Giriş ve Amacı Açıklama	31
Model Olma	31
Rehberli Uygulama	31
Bağımsız uygulama	32
Zihinsel İmaj Oluşturma	34
Zihinsel İmaj Oluşturmanın Tarihsel Kullanımı	34
Zihinsel İmaj Nedir?	35
Okuma Sürecinde Zihinsel İmajlar Oluşturma	35
Okumada Zihinsel İmaj Oluşturma ve İlişkili Teoriler	36

Şema Teorisi	36
İkili Kodlama Teorisi	37
İşlemsel-Dönüşümsel Teori	38
Zihinsel İmaj Oluşturmanın Öğretimi	38
Zihinsel İmaj Oluşturmanın Açık Uygulamalara Dayalı Öğretimi	41
Okumada Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştirecek Öğretim Teknikleri.....	42
Zihinsel İmaj Oluşturmaya Uygun Bazı Senaryo Metinler	52
İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM.....	69
Araştırmanın Modeli	69
Araştırmanın Nicel Boyutu	74
Yarı Deneysel Desen	74
İç Geçerliğe Yönelik Tehditler	76
Dış Geçerliğe Yönelik Tehditler	80
Araştırmanın Nitel Boyutu.....	81
Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu.....	84
Öyküleyici Metni Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	86
Bilgilendirici Metni Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	86
Genel Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	87
Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	87
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	88
2013-2014 Öğretim Yılı Türkçe Dersi Yılsonu Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....	88

Kişisel Özellikler.....	89
Ekonomik Durum.....	92
Okuma Yaşantısına İlişkin Özellikler	93
Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	95
Araştırmanın Değişkenleri	95
Veri Toplama Araçları	96
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları	97
Okuma Tutumu Ölçeği.....	97
OTÖ Uyarlama Çalışma Grubu	98
Verilerin Analizi	98
Okuma Tutumu Ölçeği Hakkında Genel Bilgi	98
Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	99
Okuma Tutumu Ölçeğinin Yapı Geçerliği.....	100
Güvenirlilik	101
Madde Analizi.....	102
Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği.....	104
ZİNÖ Uyarlama Çalışma Grubu	104
Verilerin Analizi	104
Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği Hakkında Genel Bilgi	105
Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	105
Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Yapı Geçerliği.....	106
Güvenirlilik	108
Madde Analizi.....	109
Okuduğunu Anlama Testi.....	110
Literatür Taraması	112
Metin Araştırması ve Seçimi	112

Uzman Görüşü.....	112
Okuduğunu Anlama Testi’nde Kullanılan Metinler.....	112
Maddelerin Belirlenmesi.....	113
Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	117
Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	117
Kişisel Bilgiler Formu.....	119
Verilerin Toplanması	119
Araştırmanın Nicel Boyutunda Verilerin Toplanması	119
Araştırmanın Nitel Boyunda Verilerin Toplanması	120
Yarı Deneysel İşlem ve Uygulama Süreci	121
Hazırlık süreci.....	121
Öğretim Modeli.....	122
Öğretim Materyalleri	122
Metinler	122
Zihinsel İmaj Oluşturmaya Hazırlama (Isındırma) Etkinlikleri	123
Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştiren Teknikler ve Etkinlikler	126
Türkçe Dersinde Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci ...	133
Kontrol Grubunda İlkokul Türkçe Dersi Programına Göre Yapılan Öğretim	140
Verilerin Analizi	141
Nicel Verilerin Analizi	141
Nicel Verilerin Düzenlenmesi ve Kayıp Veri Analizi	141
Betimsel İstatistiklerin Analizi	142
Çıkarımsal İstatistiklerin Analizi.....	143
Nitel Verilerin Analizi.....	146
Geçerlik ve Güvenirliliğe Yönelik Alınan Önlemler.....	147

BÖLÜM IV	149
BULGULAR.....	149
Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular	149
Betimsel İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular	149
Çıkarımsal İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular	155
Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular	156
Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	160
Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular	164
Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular	168
Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular	172
Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular	175
Deney Grubu Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Oluşturmaya İlişkin Algıları	176
Hayal Gücünü Kullanma	176
Zihin Resimleri Oluşturma	177
Zihinsel Canlandırma	177
Bir Yönetmen Olarak Zihin Filmleri Oluşturma ve Yönetme.....	178
Zihinde Düşünceler Oluşturma.....	178
Duyusal İmaj Oluşturma	179
Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştirilen Etkinliklerine İlişkin Görüşler	179
Zihinsel İmaj Oluşturmanın Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Düşünceler	181
Uygulamanın Zihinsel İmaj Netliğine Etkisine İlişkin Düşünceler.....	186
Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Resim Çizmeye İlişkin Görüşler	187
BÖLÜM VI.....	189
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	189
Sonuçlar	189

Tartışma	192
Zihinsel İmaj Oluşturma ve Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim.....	192
Zihinsel İmaj Oluşturma ve Okuduğunu Anlama.....	194
Metin Türleri ve Zihinsel İmaj Oluşturma	196
Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Zihinsel İmaj Netliği	198
Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Okumaya Yönelik Tutum	199
Türkçe Dersinde Açık Uygulamalara Dayalı Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimine İlişkin Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşleri.....	200
Öneriler	203
Öğretmenler	203
Araştırmacılar	205
Çocuk Kitabı Yazarları.....	206
Eğitim Programcıları.....	206
Öğretmen Eğitimi Programları	207
KAYNAKLAR	209
EKLER.....	226

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi	75
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖMAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması.....	86
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının BMAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması.....	86
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının GOAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması	87
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının ZİNÖ-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının OTÖ-ÖT Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	88
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Yılsonu ABP Karşılaştırılması	88
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	89
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	90
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	90
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun Baba Meslek Durumuna Göre Dağılım	91
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı.....	91
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı	92
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	93
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	93
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Kendilerine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı	94
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin En Çok Okudukları Kitap Türüne Göre Dağılımı	95
Tablo 18. Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bilgiler	96
Tablo 19. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları*.....	97
Tablo 20. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin (Goodness of Fit Indices) Değerleri.....	100
Tablo 21. Okumaya Tutumu Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 22. Madde Analizine İlişkin Bulgular	103

Tablo 23. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin (Goodness of Fit Indices) Değerleri.....	107
Tablo 24. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 25. Madde Analizine İlişkin Bulgular	110
Tablo 26. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler	113
Tablo 27. Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler.....	115
Tablo 28. Bilgilendirici Metne Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri	115
Tablo 29. Öyküleyici Metne Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri.....	116
Tablo 30. Basit ve Derin Anlama Sorularını Değerlendirme Rubriği	117
Tablo 31. Araştırmanın Veri Toplama Sürecine İlişkin Çalışma Takvimi.....	120
Tablo 32. Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Modeli	122
Tablo 33. Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştirmek Amacıyla Uygulanan Strateji ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı	132
Tablo 34. Araştırmanın Değişkenleri ve Kayıp Veri Analizine İlişkin Bilgiler	142
Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	150
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanları	152
Tablo 37. Sontest Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerleri.....	153
Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarının ZİNÖ VE OTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	156
Tablo 39. ÖMA-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları	157
Tablo 40. Grup-ÖMAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları	159
Tablo 41. Düzeltilmiş ÖMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri	159
Tablo 42. ÖMAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	160
Tablo 43. BMA-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	161
Tablo 44. Grup- BMAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları	163
Tablo 45. Düzeltilmiş BMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri	163
Tablo 46. BMAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	164
Tablo 47. GOAT-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	165
Tablo 48. Grup- GOAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları.....	166

Tablo 49. Düzeltilmiş GOAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri	167
Tablo 50. GOAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	167
Tablo 51. ZİNÖ-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları	169
Tablo 52. Grup- ZİNÖ-ÖT Ortak Etki Sonuçları	170
Tablo 53. Düzeltilmiş ZİNÖ-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri	171
Tablo 54. ZİNÖ-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	171
Tablo 55. OTÖ-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	172
Tablo 56. Grup- OTÖ-ÖT Ortak Etki Sonuçları.....	174
Tablo 57. Düzeltilmiş OTÖ-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri	174
Tablo 58. OTÖ-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	175
Tablo 59. Zihinsel İmaj Oluşturmaya İlişkin Algılar.....	176
Tablo 60. Öğrencilerin En Sevdikleri Etkinlikler	179
Tablo 61. Öğrencilerin Yaparken En Zorlandıkları Etkinlikler.....	180
Tablo 62. Zihinsel İmaj Oluşturmanın Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Düşünceler	182
Tablo 63. Uygulamanın Zihinsel İmaj Netliğine Etkisine İlişkin Düşünceler.....	186
Tablo 64. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Resim Çizmeye İlişkin Görüşler	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (Pearson ve Gallagher, 1983).	33
Şekil 2. Zihinsel imajların etkinliği	43
Şekil 3. Zihnimde oluşan en canlı resim etkinliği.....	44
Şekil 4. Zihnimde imajların değişiyor etkinliği.....	45
Şekil 5. Duyusal imaj tablosu (sense-o-gram).	46
Şekil 6. Örnek bir öykü tekerleği	47
Şekil 7. Görsel ipuçlarının yer aldığı basit bir kelime kartı (Jenkins, 2009, s.259).....	48
Şekil 8. Örnek bir çiz-konuş-çiz etkinliği	49
Şekil 9. Düşün-eşleş-paylaş etkinliği	51
Şekil 10. Açıklayıcı sıralı desenin temel yapısı	70
Şekil 11. Karma yöntem araştırmalarında izlenecek aşamalar (Creswell, 2012).	72
Şekil 12. Açıklayıcı sıralı desenin simgesel görünümü (Cresswell, 2012, s. 512).	73
Şekil 13. Okuma tutumu ölçeği DFA sonuçları.....	101
Şekil 14. Sheveland zihinsel imaj netliği ölçeği DFA sonuçları	108
Şekil 15. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin histogramlar.....	154
Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin histogramlar (devam)	155
Şekil 17. ÖMAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	158
Şekil 18. BMAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı.....	162
Şekil 19. GOAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	166
Şekil 20. ZİNÖ-ÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	169
Şekil 21. OTÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı	173

KISALTMALAR LİSTESİ

ANCOVA	: Kovaryans Analizi
BMAT	: Bilgilendirici Metni Anlama Testi
DG	: Deney Grubu
GOAT	: Genel Okuduğunu Anlama Testi
KG	: Kontrol Grubu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NICHHD	: National Institute of Child Health and Human Development- [Amerika Birleşik Devletleri’nde] Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü
NRP	: National Reading Panel-[Amerika Birleşik Devletleri’nde] Ulusal Okuma Paneli
NCLB	: No Child of Left Behind Act-[Amerika Birleşik Devletleri’nde] Hiçbir Çocuk Arkada Kalmasın Reformu
OTÖ	: Okuma Tutumu Ölçeği
ÖMAT	: Öyküleyici Metni Anlama Testi
ZİNÖ	: Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Problem Durumu

Okuma, bireylerin zihinsel gelişimi başta olmak üzere kişilik gelişiminden sosyal becerilerine kadar birçok yönünü etkileyen önemli bir beceridir. Okuryazarlığın kapsamının giderek arttığı günümüzde, okuma eylemi basılı materyalleri çözümlemenin ötesine geçerek her türlü imge, sosyal durum, doğa olayları ve beden dili de dahil olmak üzere geniş bir yelpazeye ulaşmıştır. Dolayısıyla günümüzde iyi bir okuma ve anlama becerisine sahip olma, çağın gerekliliklerini yerine getirmek ve sosyal yaşama uyum sağlayabilmek açısından bir ihtiyaç olarak nitelendirilebilir.

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırma, insan hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006, s.29). Temel bir beceri olarak okuma, okul hayatının başlangıcından itibaren tüm akademik görevlerde en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk yıllardan itibaren resmi eğitimin ağırlıklı olarak okuma ve anlama becerilerini gerektirmesi, bu becerilerin tüm öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasının önemini gözler önüne sermektedir.

Okuma birbiri ile ilişkili birçok beceri (ses farkındalığı, çözümleme, akıcılık ve anlama) ve işlem (görme, algılama, seslendirme, hatırlama, çağırışım, kavrama ve yorumlama) oluşan ve bu süreçleri eş zamanlı kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Tankersley, 2003;

Smith, 2006). Okumanın bu karmaşık doğasına ilişkin Edmund Huey (1974, s.6)'un sözleri oldukça önemlidir:

...Okuma sırasında neler yaptığımızı tam olarak ortaya çıkarabilmek bir psikoloğun kariyerinin neredeyse en üst noktası olurdu. Böylece insan zihnine ilişkin pek çok karmaşık çalışmaları anlayabilirdik. Ayrıca tarih boyunca medeniyetlerin ortaya koydukları birçok değerli birikimin ve özel çalışmaların bilinmeyen öyküsünü çözebilirdik.

İlgili literatür incelendiğinde okumaya ilişkin yapılan tanımların büyük çoğunluğunda anlama için okuma ve etkileşimli bir süreç boyutunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir (NICHD, 2000; No Child of Left Behind [NCLB], 2001; Block, Gambrell ve Pressley, 2002; Sweet ve Snow, 2002; Tankersley, 2003; Rumelhart, 2004; Rosenblatt, 2004; Smith, 2006; Akyol, 2006; Güneş, 2007; Özbay, 2009). Yapılan bu tanımların ortak noktaları bir araya getirildiğinde okumanın, yazılı bir metinle etkileşim sırasında, okuyucunun düşünme süreçlerini kullanarak etkin bir zihinsel yapılandırma sonucu bir anlama ulaşma süreci olduğu görülmektedir.

Akyol (2006, s.29)'a göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Zihinsel bir süreç olan okumanın günümüzde en önemli konusu anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır. Güneş (2007), okumanın anlama becerilerinin geliştirilmesi olduğunu vurgulamakta, Tompkins (2010) ve Nation (2005), insanların okuma amacını oluşturduğundan anlamamanın okumanın nihai hedefi olduğunu ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama öğrencilerin metinle etkileşime girdiği yaratıcı ve çok boyutlu bir düşünme süreci olarak ifade edilmekte (Tierney'den aktaran Tompkins 2010, s.258) ve kişinin okuduğu materyalden anlam çıkarmak için kullandığı düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Block, Gambrell ve Pressley, 2002, s.5). Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s.2). Güneş (2000, s.60)'e göre okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır. Snow (2002, s.119) ise okuduğunu anlamayı, yazılı dille etkileşim ve onu kullanma yoluyla anlamı çıkartma ve oluşturma süreci olarak ele almaktadır.

Okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde uzun yıllar McNeil ve Allington gibi eğitimcilerin görüşlerinin etkili olduğu görülmektedir. Onlar, bireylerin en

azından ortalama bir zeka, doğru ve akıcı bir çözümleme (kelime tanıma) becerisine sahip olduktan sonra okuduğunu anlamada doğal olarak iyi olabileceklerini ileri sürmüşlerdir (Marzola, 2005). Bazı araştırmacılar güçlü bir anlama için doğru ve akıcı bir şekilde kod çözme yeterli görmeyip bu becerilerin etkili bir şekilde gelişimini sağlayacak diğer faktörler üzerinde giderek artan bir farkındalık oluşturmuşlardır. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, ön bilgiyi genişletme ve kelime hazinesini geliştirme gibi faktörler okuma ve anlama sürecinin önemli bileşenleri olarak ön plana çıkmıştır (Marzola, 2005).

1980’li yıllardan itibaren anlama öğretimi üzerinde yapılan çalışmalar, okuyucuların hem bireysel hem de grup olarak okuduklarını hatırlamaya ve öğrenmeye yardımcı olan anlama stratejilerinin kullanımını desteklemektedir (NICHD, 2000). Giderek sayıları artan birçok araştırma iyi okuyucuların kendiliğinden kullandıkları bu stratejilerin öğretilebileceğini göstermiştir. Ayrıca bu araştırmalar, öğrencilere bu stratejiler öğretildiği zaman onların okudukları metni hatırlamada ve anlamada ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur (Pressley, 2002; Stahl, 2004). Sınıfta bu anlama stratejilerinin açık uygulamalara dayalı öğretimi, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve onlara bir dizi yetenek kazandırmaya yardımcı olmaktadır (Birsh, 2005).

Okuduğunu anlama stratejisi, anlamamanın bazı yönlerini geliştiren ve özel bir bağlamsal durum altında ortaya çıkan bilişsel ve davranışsal bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Graesser 2007, s.6). Afflerbach, Pearson ve Paris (2008, s.365)’e göre anlama stratejileri, öğrencilerin okuma sırasında anlamalarını kolaylaştırmak için kullandıkları amaçlı davranışlardır. Literatür incelendiğinde etkili olduğu kabul edilen okuduğunu anlama stratejilerinin; ön bilgiyi harekete geçirme, tahmin yürütme, ilişkilendirme, soru üretme, sorun çözme, çıkarım yapma, amaç oluşturma, değerlendirme, özetleme, izleme, sesli düşünme ve zihinsel imaj oluşturma olduğu görülmektedir (Pressley, 2002; Marzola, 2005; Tompkins, 2010; Dymock ve Nicholson, 2010).

Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkililiği araştırmalarla ortaya konulan okuduğunu anlama stratejilerinden biri de zihinsel imaj oluşturmadır (mental imagery, constructing images). Alandaki birçok uzman ve araştırmacı zihinsel imaj oluşturmaya kullanışlı anlama stratejilerinden biri olarak belirtmişlerdir (Mowey ve Conahan, 1995; Keene ve Zimmerman, 1997; NICHD, 2000; Tierney ve Readence 2000; Buehl, 2001; Miller, 2002; Reutzel ve Cooter, 2004; Gunning, 2004; Alverman, Swafford ve Montero, 2004; Bouchard, 2005; Moreillon, 2007; Block ve Duffy, 2008; Duffy, 2009; Pearson,

2009; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011). Dymock ve Nicholson (2010) yaptıkları araştırma sonucunda “High 5!” olarak adlandırdıkları en etkili 5 anlama stratejisinden birinin zihinsel imaj oluşturma olduğunu rapor etmişlerdir. Literatürde bu strateji, zihinsel imaj oluşturma (mental imagery), zihinsel canlandırma (imaging), duyuşal imaj oluşturma (sensory imaging), rehberli zihinsel imaj oluşturma (guided imagery), görselleştirme (visualizing) ve görsel canlandırma (visual imagery) olarak yer almaktadır (Buehl, 2001; Duke ve Pearson, 2002; Reutzels ve Cooter, 2004; Marzola, 2005; Moreillon, 2007; Tompkins, 2010; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011). Bu çalışmada, Akyol (2006) tarafından da kullanılan “zihinsel imaj oluşturma” terimi tercih edilmiştir.

Zihinsel İmaj Oluşturma Süreci

Dünya hakkındaki ilk bilgiler duyuşal girdiler (görme, işitme dokunma vb.) yoluyla öğrenilmektedir. Yeni doğan bir bebeğin teni sıcaklığa, gözleri ışığa, kulakları annesinin sesine ve burnu annesinin kokusuna ilk olarak tepki vermektedir (Moreillon, 2007, s.39). Duyusal deneyimler ön bilgilerimizin (şemalarımızın) önemli bir yönünü temsil etmektedir (Marzano, 2004, s.35). Zihinsel imaj oluşturma okuyucunun şemalarıyla yakından ilişkili olduğu açıkça bilinmektedir. Okuyucu bir konu hakkında ne kadar çok bilgi sahibi ise o konuda oluşturduğu canlı duyuşal imajların niteliği ve sayısı da fazla olmaktadır. Bu durumu şöyle düşünebiliriz. Hayatında daha önce hiç buzul görmeyen- ne televizyon ne de bir fotoğrafta buzullarla karşılaşan- birinin zihinsel imaj oluşturma için yapması gereken tek şey yazarın sözcüklerine bağlı kalmaktır. Eğer o kişi daha önceden buzullara ilişkin bir tür deneyim yaşasaydı zihinsel imaj oluşturma için daha fazla imkânâna sahip olacaktı (Alverman, Swafford ve Montero, 2004, s.27).

Zihinsel imajlar; gerçek bir dış uyaranın yokluğunda benzer bir algıya yol açabilen; renk, ses, koku, hareket, tat gibi duyuşal formların zihinde algılanması şeklinde tanımlanmaktadır (Gordon, 1972, s.63). Kosslyn (1980, s.91) zihinsel imajları, bilişsel süreçleri etkileyebilen özel niteliklere sahip, işlevsel özellikleri olan yarı-resimsel temsiller olarak yorumlamaktadır. Bu yarı-resimsel temsiller benzer bir uzamsal ortamda geçici bilgi yapıları olarak nitelendirilmektedir (Macomber, 2001, s.13).

Zihinsel imaj oluşturma bir nesnenin yokluğunda benzer fiziksel özellikler uyandıran psikolojik bir etkinliktir (Denis, 1985, s.45). Gerçek bir nesne veya durum olmaksızın zihinde yaratılan her türlü imaj zihinsel imaj oluşturma olarak adlandırılmaktadır. Zihinde yaratılan imajlar görme, işitme (ses), tat, dokunma, koklama gibi duyuları ve hisleri

içerebilir. Psikoloji ve eğitim alanlarında farklı şekillerde açıklanmasına rağmen, zihinsel imaj oluşturma genellikle fiziksel olarak gösterilmeyen olguların ya da nesnelerin içsel duyularını oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Paivio ve Csapo, 1969; Paivio, 1986; Sadoski, 2001; Sadoski ve Paivio, 2001; Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003).

Sadoski ve Paivio (2001, s.11)'a göre zihinsel imaj oluşturma, okuma ve yazma sürecinde yaşadığımız şeyleri de içeren zihinsel yaşamımızın tüm yönlerine yayılmaktadır. Onlar zihinsel imajları insanların nesneleri ve yaşantıları hatırlamak için kullandıkları duyular ve anılar olarak ifade etmektedirler. Sadoski (2005, s.222) ise zihinsel imajlar oluşturma zihninin, sözel olmayan başlıca biçimi olduğunu öne sürmektedir.

Zihinsel imaj oluşturma sadece sabit nesnelerin görünüşlerinin hatırlanmasıyla sınırlandırılmamalıdır. Hareket eden veya dönüşüme uğrayan nesnelerde zihinsel imaj oluşturma kapsamına girmektedir. Zihinsel imaj oluşturma geçmişte algılanan olay veya nesnelerin hatırlanmasının yanında henüz gerçekleşmemiş (tamamlanmamış) nesne ve olayları da içermektedir (Denis, 1985, s.45-55).

Long, Winograd ve Bridge (1989, s.364), zihinsel imaj oluşturmaya okuma deneyiminin doğal olarak oluşan bir parçası olarak nitelendirmektedir. Zihinsel imaj oluşturma okuyucunun hayal dünyasında metni canlandırarak okuyucu-metin etkileşimi için bir aracı rolü üstlenmektedir. Yapılandırıcı bir süreç olarak zihinsel imaj oluşturma, daha önce oluşturulan bilgiyi basitçe canlandırmadan ibaret değildir. Bunun aksine, daha önce öğrenilen şeylere ilişkin daha fazla veya daha az uyumlu yeni temsiller oluşturma gibi yeni bir etkinlik gerçekleştirmeyi içermektedir (Neisser'den aktaran Macomber, 2001, s.17). Perry ve Morris (1995), zihinsel imaj oluşturma bireylerin istemli bir kontrol sürecinde gerçekleşmesinden dolayı hayal kurmadan farklı bir kavram olduğunu belirtmektedir.

Zihinsel imaj oluşturma konusunda çalışan bazı araştırmacılar, zihinsel imajları yalnızca görsel imaj oluşturma şeklinde sınırlandırmakta ve zihinde oluşturulan resimler olarak adlandırmaktadır (Gunston-Parks, 1985; Gambrell ve Bales, 1986). Ancak bu duruma karşı çıkan Sadoski ve Paivio (2001, s.11) eğer zihninin gözü varsa diğer duyularının da olması gerektiğini ve ayrıca zihinsel imajların tüm duyuşsal formlar üzerine temellendirildiğini belirtmektedir.

Bir Okuma Stratejisi Olarak Zihinsel İmaj Oluşturma

Literatür incelendiğinde okuma sürecinde çocukların ve yetişkinlerin zihinsel imajlar kullandığını gösteren birçok araştırma mevcuttur (Finch, 1982; Levin, 1982; Sadoski,

1983; McCallum ve Moore, 1999). Yapılan bazı araştırmalar zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlamada kullanılabilecek etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur (Pressley,1976; Gambrell ve Bales, 1986; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Sadoski ve Paivio, 1994; Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000; Jenkins, 2009).

Pressley'in (1976), yaptığı araştırmada bir okuduğunu anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmayı kullanan üçüncü sınıf öğrencileri bu stratejiyi kullanmayan kontrol grubu öğrencilerine göre verilen metni anlamada daha yüksek puanlar almışlardır. Gambrell (1982), Gambrell, Koskinen ve Cole (1980), Rose ve diğerleri (2000), okuduğunu anlamayı geliştirmede yardımcı olması için öğrencilerden bir anlama stratejisi olarak zihinsel imajlar oluşturmalarını istemiş ve bu konuda onları yönlendirmişlerdir. Bu çalışmalar zihinsel imajlar oluşturmanın okuyucuların metni anlamalarına, hatırlamalarına ve metinle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Jenkins (2009) yaptığı araştırmada, bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmanın öğrencilerinin fenle ilgili bilgi verici metinleri anlamada etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir araştırma sonucunda bir strateji olarak zihinsel imaj öğretimi yapılan ikinci sınıf öğrencilerinin okunan öykünün ayrıntılarını daha iyi hatırladıkları ve çıkarımsal düşünmeyi gerektiren anlama ölçümlerinde bu stratejiyi kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Bourduin, Bourduin ve Manley,1993). Shriberg, Levin, McCormick ve Pressley (1982) yaptıkları araştırmada, zihinsel imaj oluşturmanın hafızayı geliştiren etkili bir okuduğunu anlama stratejisi olduğunu ortaya çıkmıştır. Sadoski ve Paivio (2004) yaptıkları bir dizi araştırma sonucunda, okuma boyunca zihinsel imaj oluşturmanın anlamayı, hafızayı ve metnin yorumlanmasını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Gambrell ve Bales (1986), öğrencilerin anlamayı izleme süreçlerini inceledikleri araştırmalarında, zihinsel imaj kullanmaya ilişkin öğretim yapılan deney grubu öğrencileri, genel öğretim alan kontrol grubu öğrencilerine göre metindeki açık ve kapalı olarak verilen tutarsızlıkları daha iyi tanımlamışlardır. Araştırma sonucunda zihinsel imaj üreten öğrencilerin okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin farkındalık yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Guttman ve Levin (1977), dinleme esnasında çocuklara ve yetişkinlere zihinsel imaj üretmeleri öğretildiğinde anlama ve hatırlamada önemli gelişmeler sağlandığını tespit etmişlerdir. Piaget ve Inhelder (1971), dinleme sırasında zihinsel imaj kullanılması için

özel öğretim yapıldığında çocukların anlama ve hatırlama düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur.

Zihinsel İmajlar Oluşturma ve Okumaya İlişkin Tutum

Sadoski ve Paivio (2001, s.184) öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma deneyimi yaşadıklarında okudukları metni daha ilginç, anlaşılır ve hatırlanabilir bulmaya eğilimli olduklarını bildirmektedir. Macomber (2001, s.3) zihinsel imaj oluşturma okuyucu metin etkileşiminde bir aracı rolü üstlenerek, okunan metni okuyucunun hayal dünyasında daha yaşamsal hale getirdiğini ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma sırasında oluşturdukları zihinsel imajların netlik düzeyi ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Irwin, 1979; Cramer,1980; Gunston-Parks, 1985; Macomber, 2001). İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada okuyucuların okumaya yönelik tutumu, okuduğunu anlama ve zihinsel imaj netlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Cramer,1980). Irwin (1979) üniversite öğrencilerini kullandığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Gunston-Park (1985) zihinsel imajların netliği ve sıklığı ile okumaya yönelik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin tespit etmiştir. Macomber (2001)' in ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, zihinsel imajları daha net olan öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmalara ek olarak konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar zihinsel imaj oluşturma ile okunan metinden zevk almaya eğilimli olma arasında bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir (Long, Winograd ve Bridge, 1989; Sadoski ve Quast, 1990). Nell (1988)'in yaptığı nitel araştırmada okuyucular zevkle okuma yaptıklarında zihinsel imajlar oluşturduklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda yapılan bir araştırmada daha fazla zihinsel imaj oluşturduğunu bildiren öğrencilerin okumaya yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır (Cramer, 1980).

Okuma sırasında zihinsel imajlar kullanmanın okumaya yönelik motivasyon üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşilmektedir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009). Fisher (2007)'in öyküleyici metinler kullanarak dördüncü sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada zihinsel imaj öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Bu bulgunun aksine Jenkins (2009) altıncı sınıflar üzerinde yaptığı araştırmasında ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırmada

okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Orta seviyede anlama düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Zihinsel İmaj Oluşturma ve Kelime Öğrenme

Yapılan araştırmalar zihinsel imaj oluşturma metindeki kelimeleri hatırlamaya ve onların anlamını derinleştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Rowher, 1973; Cohen ve Johnson, 2011; Cohen, 2012; Cohen ve Johnson, 2011; Brooker, 2013). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada zihinsel imajlar kullanarak kelime öğrenmenin kelimenin anlamının derinleştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Rowher, 1973).

Cohen ve Johnson (2011; 2012) ve Cohen (2012) son zamanlarda yaptıkları araştırmalarda, zihinsel imaj oluşturarak kelime öğrenmenin etkili bir yöntem olup olmadığını yeniden eğitim bilimi literatürüne taşımışlardır. Cohen ve Johnson (2011)'in araştırmasında zihinsel imaj öğretimi alan ikinci sınıf öğrencileri, yalnızca kelimenin sözel tanımlamasını alan öğrencilerden bilimle ilgili kelimeler kategorisinde daha iyi performans göstermişlerdir. Ancak diğer kelime kategorilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cohen (2012)'in araştırmasında zihinsel imaj öğretimi alan üniversite öğrencilerinin yalnızca kelimenin sözel tanımlamasını alan öğrencilerden bilimle ilgili kelimeleri hatırlama ve anlama boyutunda daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ise resimli ve resimsiz olarak zihinsel imaj öğretimi alan grupların bu öğretimi almayan gruplara göre bilimle ilgili kelimeleri hatırlama ve öğrenme boyutunda daha iyi puan aldıklarını gözlenmiştir. Ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda zihinsel imaj oluşturma kelimeleri uzun süreli belleğe derin işleme düzeyinde kaydetmeye yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Cohen ve Johnson, 2012).

Baldwin (2013), drama temelli zihinsel imaj öğretimi alan altıncı sınıf öğrencilerinin geleneksel yollarla kelime öğretilen öğrencilerden kelime hatırlama ölçümlerinde anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel imaj kullanmanın kelimeleri uzun süreli belleğe derin işleme düzeyinde kaydetmeye yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Brooker (2013)'in üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, zihinsel imaj öğretimi alan deney grubunun

kelime bilgisi açısından öntest ve sontest ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Zihinsel İmaj Oluşturma ve Metin Türleri

Zihinsel imaj oluşturma'nın okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların büyük bir kısmında öyküleyici metinlerin kullanıldığı görülmektedir. (Presley, 1976; Gambrell, 1982; Gambrell ve Jawitz, 1993; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1994; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994; Macomber, 2001; Fisher, 2007). Long, Winograd ve Bridge (1989, s.357)'e göre bu durumun nedeni öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre zihinsel imaj oluşturmaya daha elverişli olduğu gibi sezgisel bir varsayımın olmasıdır. Onlara göre kronolojik olay yapısı, yazarın öznel ve deneyimsel duruşu öyküleyici metinlerin zihinsel imaj kullanmaya daha uygun olduğu fikrini yaygınlaştırmıştır. Ancak yapılan bazı araştırmalar katılımcıların bilgilendirici metinleri okurken de zihinsel imajlar kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (Sadoski, 1983; Sadoski, 1984; McCallum ve Moore, 1999) . Sayıları az da olsa yapılan birkaç çalışmada bilgilendirici metinler kullanılmış ve zihinsel imaj oluşturma'nın bu metinleri anlama üzerinde de etkili olduğu görülmüştür (Peters ve Levin, 1986; Jenkins, 2009).

Zihinsel imaj kullanmaya ilişkin yapılan birkaç araştırmada ise öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri bir arada kullanılmıştır (Finch, 1982; Gambrell ve Bales, 1986; Brooker, 2013). Ancak Gambrell ve Bales (1986)'in çalışması her iki metin türünde de zihinsel imaj oluşturup oluşturmadığını araştırmaktan ziyade daha çok zayıf anlamayı izleme ve zayıf okuyucular üzerinde zihinsel imajları kullanmaya odaklanmıştır. Aynı şekilde Finch (1982)'in araştırmasında ise merak konusu kolay ve zor metinler üzerinde zihinsel imaj oluşturma'nın iyi ve zayıf okuyucular üzerindeki etkisinin incelenmesi olmuştur. Her iki metin türünde zihinsel imaj oluşturma'nın etkisini inceleyen tek çalışma Brooker (2013)'in araştırmasıdır. Anlama ölçümlerinde hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlerin kullanıldığı bu çalışmada, zihinsel imaj oluşturma stratejisini kullanan öğrencilerin metni hatırlama, anlama ve kelime bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Zihinsel İmaj Oluşturma ve Öğrenme Düzeyi

Eğitimde zihinsel imaj oluşturmaya ilişkin bazı araştırmalar farklı öğrenen tipleri ve okuma düzeyi düşük olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Gambrell, Koskinen ve

Cole, 1981; Gunston-Parks, 1985; Lowenthal, 1986; Gambrell ve Bales, 1986; Mountain, 1986; Rebbeck, 1989; Oakhill ve Patel, 1991; Iglesia, Buceta ve Campos, 2005).

Lowenthal (1986) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin daha pozitif bir benlik kavramına sahip olmak için görsel imaj oluşturmayı kullandıklarını tespit etmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmek için zihinsel imaj kullandıkları yapılan bir araştırmada kanıtlanmıştır (Mountain,1986). Rebbeck (1989)'in yaptığı çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin şiir yazma yeteneklerini geliştirmek için zihinsel imaj oluşturdukları gözlenmiştir. Iglesia, Buceta ve Campos (2005) ise, yaptıkları araştırmada zihinsel imajlar kullanmanın Down sendromlu öğrenciler için metni hatırlamada etkili bir strateji olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Gambrell, Koskinen ve Cole (1981), Oakhill ve Patel (1991) ve Pressley (1976) yaptıkları araştırmalarda zihinsel imaj oluşturma zayıf okuyucular için faydalı bir strateji olabileceğini kanıtlamışlardır. Gambrell ve Bales (1986) anlama düzeyi düşük olan 3.ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında özel olarak zihinsel imaj oluşturmaları yönlendirildiğinde öğrencilerin %70'inin anlamayı izlemeyi gerektiren ölçümlerde yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Gambrell, Koskinen ve Cole (1981) altıncı sınıflar üzerinde yürüttükleri araştırmada zayıf okuyucuların zihinsel imaj öğretiminden daha fazla yarar sağladığı sonucuna varmışlardır. Oakhill ve Patel (1991) zayıf okuyucuların okuma esnasında zihinsel imaj oluşturmalarının öykülendirici metinleri anlamalarında etkili bir yol olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguların aksine ortaokul düzeyinde zayıf okuyucuların katıldığı bir deneysel araştırmada bilgilendirici metinleri okurken zihinsel imaj oluşturma anlama üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı tespit edilmiştir (Gunston-Parks, 1985).

Yapılan Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Eğitimde zihinsel imaj oluşturmaya ilişkin çalışmalar genel olarak incelendiğinde; zihinsel imaj oluşturma okunan metni hatırlamada ve anlamada etkili bir strateji olduğu (Pressley, 1976; Gambrell ve Bales, 1986; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000; Sadoski ve Paivio, 2004; Jenkins, 2009), okunan metinden zevk almayı sağlayarak okuma tutumunu pozitif yönde etkilediği (Irwin, 1979; Cramer, 1980; Gunston-Parks, 1985; Long, Winograd ve Bridge, 1989; Sadoski ve Quast, 1990; Macomber, 2001; Fisher, 2007; Jenkins, 2009), bazı kelimeleri hatırlama ve öğrenmede faydalı bir strateji olarak kullanılabileceği (Rowher, 1973; Cohen ve Johnson,

2011; Cohen, 2012; Cohen ve Johnson, 2012; Brooker, 2013), hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin türlerinde uygulanabileceği (Fisher, 2007; Jenkins, 2009), zayıf okuyucuların ve farklı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin metni anlamalarına katkıda bulunduğu (Gambrell, Koskinen ve Cole, 1981; Lowenthal, 1986; Gambrell ve Bales, 1986; Mountain, 1986; Rebbeck, 1989; Oakhill ve Patel, 1991; Iglesia, Buceta ve Campos, 2005), çıkarımsal düşünmeyi ve tahmin yeteneğini geliştirdiği (Gambrell, 1982; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993), problem çözme gibi birçok bilgi türünü içeren durumlarda ilişkileri görebilmek için kullanılabilecek bir bilişsel strateji özelliğine sahip olduğu (Hodes, 1990), ön bilgiler ve deneyimlerle birlikte metnin parçaları arasında ilişkilerin kurulmasına yardımcı olduğu (Macomber, 2001), matematik öğrenmeyi geliştirdiği (Wheatley, 1991) ve ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri için kullanışlı bir strateji olduğu (Cramer, 1982; Peters ve Levin, 1986; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994; Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011) görülmektedir.

Alanda bizlere bilgi sağlayan birçok çalışma olmasına rağmen düzenli bir sınıf ortamında bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma'nın nasıl öğretilmesi yoğun olarak çalışılmamış ve yapılan çalışmalar bu noktada yeterince aydınlatıcı olamamıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrencilere yalnızca bir oturum süresince strateji öğretimi yapılmış (Pressley, 1976; Sadoski, 1984; Gambrell ve Bales, 1986; Gambrell ve Jawitz, 1993) ve “okuduğunuz metne ilişkin zihninizde resimler oluşturun” şeklinde yönlendirme dışında başka bir işlem yapılmamıştır (Anderson ve Kulhavy, 1972; Gambrell, 1982; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994). Son zamanlarda yapılan çok az sayıdaki çalışmada strateji öğretimi düzenli bir sınıf ortamında ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009; Baldwin, 2013; Brooker, 2013). Birkaç çalışma dışında öğretim sırasında kullanılan metinler çoğunlukla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bu araştırmalarda öğrencilerin eğitim hayatları boyunca görmedikleri yapay metinler kullanılmıştır (Finch, 1982; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994). Bu nedenle olumlu sonuçlanan birçok çalışmada bu gelişimin strateji öğretiminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı yeterince açık değildir. Bununla birlikte öğretim sürecinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin birlikte kullanıldığı ve zihinsel imaj oluşturma stratejisinin açık uygulamalara dayalı öğretiminin; okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkilerinin incelendiği herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Öte yandan literatürde bilgilendirici metinleri anlamada zihinsel imaj oluşturma'nın etkili olup olmadığı konusunda yeterince

kanıt bulunmamaktadır. Literatürdeki konu ile ilgili bu eksiklikler yeni bir çalışmaya gereksinim duyulduğuna işaret etmektedir.

Özetle yukarıda sözü edilen gerekçeler doğrultusunda karma yöntemin açıklayıcı sıralı desenine göre yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunun problem cümlesi; “İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma öğretiminin açık uygulamalara dayalı öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisi nedir?”, nitel boyutunda ise “Bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma öğretiminin açık uygulamalara dayalı öğretimine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde bir okuma stratejisi olarak açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisini ortaya koymak ve stratejiye ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile MEB (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;
 - 1.1. “Öyküleyici metni anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. “Bilgilendirici metni anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. “Genel okuduğunu anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.4. “Zihinsel imaj netliği” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.5. “Okuma tutumları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma stratejisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problem cümlesi *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma'nın açık uygulamalara dayalı öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisi nedir?* şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki yokluk (Null) hipotezleri test edilmiştir.

- ❖ **H_0 (1):** Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “öyküleyici metni anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ❖ **H_0 (2):** Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “bilgilendirici metni anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ❖ **H_0 (3):** Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “genel okuduğunu anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ❖ **H_0 (4):** Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “zihinsel imaj netliği” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ❖ **H_0 (5):** Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “okuma tutumu” öntest

puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve bilişsel psikoloji literatürü incelendiğinde, zihinsel imaj oluşturma araştırmacıları etkileyen önemli bir konu olduğu göze çarpmaktadır (Pressley, 1976; Gambrell ve Bales, 1986; Peters ve Levin, 1986; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1994). Diğer yandan hareket biliminde ve spor psikolojisinde zihinsel imaj oluşturma en yoğun çalışılan ve araştırmacıları büyüleyen bir çalışma alanı olmuştur (Blair, Hall ve Leyshon, 1993; Denis, 1985; Feltz ve Landers, 1983; McBride ve Rothstein, 1979; Start ve Richardson, 1964; Hall, 2012). Eğitim alanında özellikle de okuma ve anlama öğretiminde ise bir döneme damgasını vuran zihinsel imaj oluşturmaya ilişkin çalışmalar 2000'li yılların başında eski ilgisini kaybetmeye başlasa da özellikle son dört yılda yeniden popüler bir çalışma alanı haline gelmeyi başarmıştır (Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011; Hall, 2012; Cohen ve Johnson, 2012; Cohen, 2012; Brooker, 2013; Baldwin, 2013). Bu alandaki çalışmaların yeniden ilgi görmesinde, daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak okuduğunu anlamada zihinsel imaj oluşturma nasıl öğretilmesi gerektiğine daha fazla vurgu yapılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin verilen bir metni anlamalarını sağlamanın en iyi yollarından biri özel bilişsel stratejilerin kullanımı veya bir anlama engeliyle karşılaştıklarında stratejik olarak düşünmeyi öğretmeyi içeren okuduğunu anlama stratejilerinin açık uygulamalara dayalı öğretimidir (NICHD, 2000, s.4-39). Okuma alanındaki pek çok teorisyen ve araştırmacı anlama stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde açık uygulamalara dayalı öğretimin kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Calfee ve Patrick, 1995; Block ve Pressley, 2002; RAND, 2002; Sweet ve Snow, 2003; Gaskins, 2003; Pressley, 2006). Açık uygulamalara dayalı strateji öğretimi yoluyla öğretmenler amaçlı bir şekilde ve doğrudan öğrencilerin metni izlemelerine ve yapılandırmalarına yardımcı olacak çalışmalarla anlama stratejilerini öğretmektedirler (Duffy, 2002). Modelleme, sesli düşünme, sistematik yardım, rehberli uygulama, doğrudan öğretim ve bağımsız uygulama sağlanarak, öğretmenler öğrencilerin bu tür stratejilerde yeterli ve öz düzenleme becerilerine sahip olmaları için onları cesaretlendirmektedir (Block ve Pressley, 2002; Block ve Lacina, 2009). Bu sürecin temel noktası sorumluluğun öğretmenin kendisinden öğrenciye doğru aşamalı olarak aktarımıdır (Pearson ve Gallagher, 1983).

Literatürde yer alan araştırmalar, hem yurt dışında hem de Türkiye’de okuduğunu anlama öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretimin sınıflarda yeterli düzeyde yapılmadığına işaret etmekte ve bu konuda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Duffy, Lanier ve Roehler, 1980; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria,1998; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria,1998; Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 1999; Ness,2011; Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014).

Zihinsel imaj oluşturma bir strateji olarak açık uygulamalara dayalı öğretimi ve bu süreçte öğretimin nasıl olacağı konusunda yapılan araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Daha önce de belirtildiği gibi yapılan çalışmaların yalnızca birkaçında zihinsel imaj oluşturma öğretimi düzenli bir sınıf ortamında ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009; Baldwin, 2013; Brooker, 2013). Çoklu zihinsel imaj oluşturma tekniklerinin ve etkinliklerinin bir strateji olarak açık uygulamalara dayalı öğretiminin çocukların metni anlamalarına, zihinsel imaj netliklerine ve okuma tutumlarına nasıl bir etkide bulunacağının tespit edilmesi alandaki anlama öğretimi çalışmalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Öte yandan zihinsel imaj oluşturma ve okuma ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar yurt dışında yoğun bir şekilde çalışılmaya devam etmesine rağmen (Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011; Hall, 2012; Cohen ve Johnson, 2012; Cohen, 2012; Brooker, 2013; Baldwin, 2013) ilginç bir şekilde Türkiye’de bu konu MEB (2005) Türkçe öğretim programında dinleme ve okuma alanında “zihinsel canlandırma” adı altında birer kazanım olarak yer alması dışında dikkat çekmemiş ve doğrudan bu konuya ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan bu araştırmanın Türkiye’de okuma araştırmaları için bir ilk olma özelliği taşıması da ayrıca önem taşımaktadır.

Sayıtlar

Zihinsel imaj oluşturma açık uygulamalara dayalı öğretiminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, aşağıdaki sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

1. Öğrenciler ölçme araçlarını gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.

3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı ölçüde etkilemiştir.
4. Gerçekleştirilen deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler gelişimsel ve duygusal özellikler açısından benzer değişimler göstermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Bartın il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan 54 öğrenciyle;
2. Uygulama süreci araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmaya elverişli öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ;
3. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarına ve uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle;
4. Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilecek olan yarı deneysel çalışma, iki oturum hazırlık programı olmak üzere toplamda 10 oturumla sınırlıdır.

Tanımlar

Anlama Stratejisi: Okuma sırasında okuyucuların anlamalarını kolaylaştırmak için kullandıkları amaçlı davranışlardır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008).

İmaj: Bilişsel süreçleri etkileyebilen özel niteliklere sahip, işlevsel özellikleri olan yarı-resimsel temsillerdir (Kosslyn, 1980).

Zihinsel İmaj Oluşturma: Gerçek bir nesne veya durum olmaksızın zihinde yaratılan her türlü imaj zihinsel imaj oluşturma olarak adlandırılmaktadır. Zihinde yaratılan imajlar görme, işitme (ses), tat, dokunma, koklama gibi duyuları ve hisleri içerebilir (Paivio, 1986; Sadoski, 2001; Sadoski ve Paivio, 2001).

Zihinsel İmaj Netliği: Kişilerin oluşturdukları imajların ne ölçüde gerçeğine benzediğini ya da ne derece yaşama yakın olduğunu belirtmek için kullanılmaktadır (Macomber, 2001).

Okumanın İşlemsel (Dönüşümsel) Teorisi: Louise Rosenblatt (2004) tarafından geliştirilen bu teori ne zaman bir kurgusal bir metin olarak okunduğunda metin, okur ve yazardan oluşan üç önemli düşüncenin anlamayı etkilediğini öne sürmektedir.

İkili Kodlama Teorisi: Paivio tarafından geliştirilen kapsamlı bir zihin teorisidir. Bu teori İnsan zihnini, bazı ortamsal bilgilerle özdeşleşen sembolik temsili sistemlerin bir aktivitesi olarak görmektedir. Paivio yeni öğrenilen bilginin zihinsel kodlanmasında iki ayrı sistemin olduğunu ifade etmektedir. Birincisi kelime ve dilin aşamalı işlenmesiyle ilişkili soyut kodlamalarda üstün olan sözel temsillerdir. İkincisi somutluluk ve uzamsal bilginin paralel işlenmesi gibi deneyimlerin sözel olmayan unsurlarını içeren imgesel temsillerdir (imajlar). Her iki sembolik sistem bağımsız ya da paralel şekilde hareket edebilir (Paivio, 1986).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okuma ve Anlama

Son yıllarda okuma araştırmacıları ve biliş üzerine çalışan bilim insanları, okuyucuların bir metni anlamaya çalışırken yaşadıkları zihinsel süreçleri anlamada önemli mesafeler kat etmişlerdir. Çeşitli alanlardan elde edilen araştırma sonuçları okuduğunu anlamamanın farklı süreçleri içerdiğini ortaya koymuştur. Anlama metindeki bilgiyi hatırlamayı, verilmek istenen mesajı ortaya çıkarmayı, yüksek düzey düşünme becerilerini kullanmayı, metnin zihinsel resmini oluşturmayı ve metin yapısını çözmeyi gerektirmektedir (Van den Broek ve Kremer, 2000). Metinden anlam oluşturmanın önemi, araştırmacıları “Okuma hakkında en önemli şey anlamadır.” fikrine götürmüş (Block, Gambrell ve Pressley, 2002, s.3) ve iyi bir okuryazarlığın nihai hedefinin anlama olduğu kanısını (Pressley, 2006) ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda okuduğunu anlama yazılı dille etkileşim ve onu kullanma yoluyla eş zamanlı olarak metinden anlamı çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır (Snow, 2002, s.11).

Okuduğunu Anlama Süreci

Okuma boyunca bireyler okudukları şeyleri anlamak için birçok işlem yapmaktadır. Irwin anlama süreçlerini tanımlayarak bu sürecin açığa çıkmasına katkıda bulunmuştur. Etkili bir şekilde anlamak için okuyucuların aşağıda verilen bütün bu süreçleri kullanması gerekmektedir (Irwin'den aktaran Tompkins, 2004):

- ❖ *Mikro Süreçler:* Bu süreçte okuyucular ilk olarak her bir cümle içerisindeki anlam ünitelerini gruplara ayırırlar. Gruplama bir ifade içindeki kelimeleri veya

cümlecikleri bir araya getirmeyi içerir. Ayrıca kelime hazinesi ve sözdizimi (sentaks) bilgilerini kullanmayı gerektirir.

- ❖ *Bütünleştirici Süreçler:* Okuyucular cümleler arasındaki ilişkilerin yanı sıra anlamsal ve sentaksa ilişkin bağlantılarla meşgul olurlar. Bu ilişkiler ve bağlantılar zamirleri ve eş anlamlıları fark etme, sebep sonuç çıkarımı yapma ve “*ayrıca, çünkü, aksi takdirde*” gibi bağlaçları bilmeyi içermektedir.
- ❖ *Makro süreçler:* Okuyucular büyük resme odaklanırlar. Hikâye yapısının ve diğer yapısal örüntülerin elementlerini tanırlar ve hatırlanması gereken en önemli bilgiyi seçerler.
- ❖ *Ayrıntılara İnme Süreci:* Okuyucular okuma sırasında okuduklarına ilişkin kişisel ilişkilendirmeler ve daha önce okumuş olduğu edebi eserler ile metinler arası bağlantı kurarlar. Onlar ayrıca ön bilgileri ile okuduklarını ilişkilendirdiklerinde, tahminler yaptıklarında, karakterleri tanımladıklarında ve okuduklarını görselleştirdiklerinde okumalarını içselleştirirler.
- ❖ *Biliştü Süreçler:* Okuyucular kendi anlamalarını izlemek ve değerlendirmek için stratejiler kullanırlar. Tahmin etme, görselleştirme, organize etme, ön bilgiyi harekete geçirme, öz-sorgulama ve bilinçli problem çözme davranışları bu stratejilere örnek olarak gösterilebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma stratejileri okuyucuların bir metni çözümlemesi, okuduğu kelimeleri anlaması ve metnin anlamını oluşturması amacıyla ortaya koyduğu çabaları kontrol etmesini ve düzenlemesini sağlayan özel, bilinçli ve hedef yönelimli zihinsel süreçler veya davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Garner,1987; Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Harris ve Hodges (1995) okuduğunu anlama stratejilerini bir metni anlamak için kullanılan bir dizi sistematik aşama olarak ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde okuma ve anlamayı geliştirdiği önerilen pek çok strateji mevcuttur. Örneğin Block ve Duffy (2008), derleme türünde yaptıkları araştırmada, öğretilmesi önerilen kırk beş okuduğunu anlama stratejisi olduğunu rapor etmişlerdir. Bunlar; okuma amacı oluşturma, metnin yapısını yorumlama, ana fikri bulmak için uyarılma, yazarın amacıyla ilgili en önemli fikri kavrama, ön bilgilerle ilişki kurma, sorular üretme, çıkarımlar yapma, hipotezleri değiştirme, metin ilerledikçe anlamı oluşturmak

amacıyla farklı bilgiler kullanma, tahmin yürütme, zihinsel imajlar oluşturma, metinde okunanlara ilişkin kendi şemalarını ve sunulan bilgileri kullanarak bilinçli imajlar oluşturma, ana fikri tanımlama, hangi stratejinin yardımcı olacağına karar verme, yazarın amaçlarını yorumlayabilme, farklı sözcüklerle anlatma, düşünmek için duraklama, anlama engeliyle karşılaşıldığında alternatif stratejileri düşünme ve uygulama, anlamayı izleme, açık olmayan yerlerde yeniden okuma yapma, metni zayıf ve güçlü yönleriyle değerlendirme, bir metnin diğerlerine önerilip önerilemeyeceğini fark etme, bilinçli olarak bir özet oluşturma, kendi anlama sürecine ilişkin öz değerlendirme yapma, metni içselleştirme, okunan metni doğrulama, metni bir bağlam içine oturtma, metin hakkında geriye dönük düşünme, aktif dinleme, hatırlatıcı ipuçları kullanma, metni organize etme, bağımsız olarak kendi bilişüstüyle meşgul olma, okuma sırasında çalışma becerilerini kullanma, metni yeniden organize etme, içerik analizlerini tamamlama, anlamaya yardımcı olması için hikâye unsurlarının farkında olma, okunanlara ilişkin kendi düşüncelerini oluşturma, anlamayı derinleştirme ve anlamı netleştirme olarak sıralanmaktadır.

Pressley (2002) yapılan araştırmalar sonucunda iyi okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında esnek bir şekilde kullanabileceği yedi etkili anlama stratejisinin olduğunu belirtmektedir. Bu stratejiler;

- ❖ Ön bilgilerle ilişkiler kurma,
- ❖ Zihinsel imajlar oluşturma,
- ❖ Çıkarımlar yapma,
- ❖ Sorular üretme,
- ❖ Önemli ve daha az önemli olan bilgileri ayırt etme,
- ❖ Bilgiyi özetleme ve
- ❖ Anlamayı izlemedir.

Bu bölümde Pressley (2002) ve Dymock ve Nicholson (2010) tarafından etkili olduğu önerilen bazı önemli anlama stratejiler hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

Ön Bilgiyi Harekete Geçirme ve Kullanma (İlişkiler Kurma)

Bu strateji okuyucuların ön bilgilerini harekete geçirmesini ve okudukları şeyleri anlamalarına yardımcı olması için bu ön bilgileri kullanmasını gerektirmektedir. Ön bilgiler kişinin dünya ile olan deneyimlerinin yanı sıra okuma geçmişi ile ilgili bilgileri

içermektedir (Anderson ve Pearson, 1984). Araştırmalar okuyucuların ön bilgilerini harekete geçirmesinin veya bu bilgilerle ilişkiler kurmasının anlama sürecini geliştirdiğini ve bu konuda kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2002; Pressley, 2002).

Stratejik okuyucular yeni bilgi ile var olan bilgileri (şemaları) arasında ilişki kurar ve bütünleştirirler. Şemalar kişisel deneyimler, diğer insanlarla olan etkileşimler, kitaplar, televizyonlar, filmler, müzikler, gazeteler, dergiler, sanat eserleri ve web siteleri gibi farklı kaynaklardan oluşturulmaktadır. Ön bilgiler ve metinde sunulan bilgiler arasında ilişkiler kurma okuyuculara aşağıdaki noktalarda yardımcı olmaktadır (Alvermann, Swafford ve Montero, 2004):

- ❖ Metnin anlamını derinleştirme
- ❖ Tahminler yürütme
- ❖ Anlamayı geliştirmek için okumaya ilişkin bazı özellikleri (metin yapısı, türü, yazı stili, ipuçları vb...) fark etme
- ❖ Karakterlerin hislerini, hareketlerini ve eylemlerini anlayabilme
- ❖ Metinle daha uzun etkileşimde kalma
- ❖ Yeni bilgiler öğrenme
- ❖ Metinden çıkarılan anlamı değerlendirebilme
- ❖ Okunanları hatırlama
- ❖ Okunan metinden keyif alma
- ❖ Daha fazla şey öğrenme isteği

Keene ve Zimmerman (1997) okuyucuların metinle üç farklı ilişkilendirme yaptığını belirtmektedir. Bunlar sırasıyla kişi-metin (text to self), metin-dünya (text to world) ve metin-metin (text to text) ilişkisi olarak adlandırılmaktadır. Bu ilişkilendirmeleri anlam kurma süreciyle açıklayan Akyol (2006)'a göre okuyucular metinle etkileşime girdikten sonra metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı anlam kurma deneyimi yaşayabilmektedir.

- 1) *Metin İçi Anlam Kurma*: Tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Her nerede olursa olsun metin içi sayılır ve kaynağın sınırları

içerisindedir. Burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Okuyucu ezbercidir. Metin içerisinde metin oluşturma söz konusudur.

- 2) *Metin Dışı Anlam Kurma:* Burada metnin yanında metin (anlamın yanında anlam) üretme söz konusudur ve okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilir. İçten dışa anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim, vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yöneltebilir. Okuyucu kısa bir süre için karşılaştığı kavram ve düşüncelerin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturur sonra tekrar orijinal metne döner. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi, vb. dışardan yardım alarak (bir sözlükten, bir yetiştikenden, vb.) çözüp metni yorumlamaya devam eder. Dikkat edilirse metin dışı anlam kurma metinler arası anlam kurmadan farklıdır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belirli bir kaynak vardır okuyucu dışardan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı (düşünceyi) zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Metinler arası anlam kurmada ise merkezde metin yoktur. Metin farklı metinlerden oluşturulacaktır. Metin dışı anlam kurucu yüksek sesle düşünen okuyucudur.

- 3) *Metinler Arası Anlam Kurma:* Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

Okunanlara İlişkin Sorular Üretme

Bu strateji okuyucuların okudukları şeyler hakkında kendi kendilerine sorular sormasını gerektirmektedir. Okuyucuların kendi kendine, okuduklarına ilişkin sorular sorması, onlara özellikle metindeki bilgiyi bütünleştirme, ana fikri tanımlama ve bilgiyi özetleme noktalarında yardımcı olmaktadır. Doğru sorular üretme ve sorma iyi okuyucuların metindeki en önemli bilgiye odaklanmasını sağlamaktadır (Wood, Woloshy ve Willoughby, 1995). Yapılan araştırmalar okuyucuları okuma öncesinde ve sırasında soru üretmeleri için yönlendirmenin anlamayı geliştirdiğini göstermiştir (NICHD, 2000; Block ve Parris, 2008).

Adler (2001)'e göre okuma sırasında oluşturulan sorular;

- ❖ Öğrenmek istenilen şeyler üzerine odaklanma,
- ❖ Aktif olarak düşünmeye yardımcı olma,
- ❖ Kendi anlamalarını izlemeleri için okuyucuları harekete geçirme,
- ❖ Daha önce öğrenilen şeylerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma ve içeriği analiz etmeye yardımcı olma noktasında önemlidir.

Çıkarım Yapma

Çıkarım yapma stratejisi okuyucuların bir metindeki bilgi hakkında değerlendirme yapması ve çıkarımlarda bulunmasını gerektirmektedir. Yazarlar çoğu zaman bir konu, karakter, ortam veya olay hakkında açık ve anlaşılır bilgiler sunmazlar. Fakat onlar oluşturdukları ipuçları yoluyla okurlarının satır arası okuma yapmasını diğer bir ifadeyle okuyucuların ön bilgileriyle metindeki bilgileri harmanlayıp birtakım sonuçlara ulaşmasını beklerler (Texas Reading Initiative [TRI], 2002).

Alvermann, Swafford ve Montero (2004)'ya göre okuyucular, çıkarım yaparken tıpkı bir detektif gibi hareket ederler. Kelimeleri okudukları zaman yazıdaki ipuçlarının ne anlama geldiğini düşünürler ve ilişkiler kurma yoluyla metindeki anlama ulaşmaya çalışırlar. Ayrıca okuyucular bir kelimenin anlamını bulmak için çoğu zaman bağlamdaki ipuçlarına başvururlar. Bu süreçte de aslında onlar çıkarımlar yapmış olurlar. Bilinmeyen kelimedenden önceki ve sonraki kelimelerden yola çıkarak o kelimenin anlamını belirlemeye çalışırlar.

Özetleme

Bir metinle ilgili önemli fikirlerin nasıl özetleneceğinin bilinmesi anlama üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (NICHD, 2000). Özetleme stratejisi, okuyucuların metindeki önemli bilgileri belirlemesini, kendi cümleleriyle sözlü yazılı veya görsel olarak açıklamasını ve onları hızlıca hatırlamasını gerektirmektedir (TRI, 2002). Adler (2001)'e göre özetleme becerisi öğrencilerin metni hatırlamasına ve ana fikri tanımlamasına yardımcı olmaktadır. Özetleme stratejisinin öğretimi aşağıdaki süreçleri içermektedir:

- ❖ İlişkisiz bilginin atılması
- ❖ Gereksiz bilginin ayrıştırılması
- ❖ Bir dizi fikri tanımlamak için genel bir fikir (kategori) kullanma
- ❖ Özetlemede kullanabilecek cümleler arama

- ❖ Konuyla ilgili kendi sözcüklerinden oluşan cümleler oluşturma (Kintsch ve Fielding'den aktaran Alvermann, Swafford ve Montero 2004).

Anlamayı İzleme

Stratejik okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerini izledikleri bilinmektedir. Anlamayı izlemede iyi olan okuyucular okuma yaparken neleri anlayıp neleri anlamadıklarının farkındadırlar. Onlar bir anlama engeliyle karşılaştıklarında alternatif stratejiler kullanmayı denerler. Metinden anlamı yapılandırmak için repertuvarlarındaki stratejileri amaçlı ve esnek bir şekilde işe koşarlar (Adler, 2001; TRI, 2002; Alvermann, Swafford ve Montero 2004).

Metin Yapısını Analiz Etme

Metin yapısına ilişkin farkındalık ya da yapıları açısından metni analiz etmek yazarların bilgileri nasıl organize ettiğine yönelik zihinsel bir farkındalıktır (Dymock ve Nicholson, 2010). Metin yapısı kavramı, okuyucuya bir mesaj ulaştırmak için bir metinde fikirlerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini belirtmek için kullanılmaktadır (Meyer ve Rice'dan aktaran Dymock ve Nicholson, 2010). Güneş (2013)'e göre metin yapısı denilince akla bir metindeki bilgilerin düzenlenme biçimi gelmektedir. Öğrencinin metin yapısını bilmesi ve bu yapıyı izleyerek okuma yapması metni daha kolay anlamasını sağlamaktadır. Öğrencilere metin yapılarını göstermek için yapılan çalışmalarda metinlerin hangi özellikler taşıdığı, bunların nasıl belirleneceğine ilişkin bilgiler verilmelidir. Bu konuda öğrencilere pratik bilgiler sunulmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek ve eğitim sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlayabilmek için ortak yapılara dikkat çekilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda çeşitli metin sınıflamaları yapılmaktadır. Metinler çoğunlukla bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır (Williams vd.'den aktaran Balcı, 2013).

Öyküleyici Metin Yapısı

Bu metin yapıları daha çok hikâyeler, masallar, efsaneler, fabllar ve olay anlatımında kullanılmaktadır. Bu metinlerde ortak özellikler azdır. Büyük oranda olayların peş peşe sıralandığı bir anlatım kullanılmaktadır. Öyküleyici metin yapılarında kullanılan anlatım şeması üç bölümden oluşmaktadır (Giassion, 1995; Saskatchewan, 2000; 2001; Lachapelle, 2001'den aktaran Güneş, 2013):

- 1) Başlangıçta bir giriş yapılmakta ve hemen ardından öyküde yer alan kişilerin, zamanın ve yerin tanımlanması gerçekleştirilmektedir.
- 2) Girişten sonraki bölümde bir dizi olay sunulmaktadır. Bunlar başlangıç olayları, bunları harekete geçiren olaylar ile başlangıç olaylarını değiştiren, önemli etkiler yapan, belirli sonuçlara götüren olaylar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu bölümde olaylar, sorunlar, sorunu çözmek için yürütülen girişimler sergilenir.
- 3) Son bölümde olayların sonucu ve sorunların çözümü ile yazı sonuçlandırılır

Akyol (1999)'a göre hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Gelişme bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakter hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterle ilişki içerisine girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde özellikle gelişme bölümünde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizlik (rahatsızlığın kaynağı) ortadan kaldırılmaktadır

Bilgilendirici (Bilgi Vermeye Dayalı) Metin Yapısı

Bu tür metinlerin yapısı ve özellikleri genellikle ortaktır. İlk sayfaya göz atıldığında; başlık ve alt başlıkların olması, açıklayıcı şemaların, resimlerin, grafiklerin kullanılması, bazı kelime veya kelime gruplarının altının çizilmesi, koyu, renkli veya farklı büyüklükte yazıların olması gibi özellikler taşımasından hemen tanınabilir (Güneş, 2013). Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri beş ana başlık altında ele almışlardır: 1) Tanımlama 2) Kronolojik Sıralama 3) Karşılaştırma ve Kıyaslama 4) Sebep Sonuç İlişkisi ve 5) Problem Çözme. Tanımlama türü metinlerde temel fikir bir dizi detay ve örnekle betimlenmeye çalışılır. Kronolojik sıralamada ana fikir detaylarla desteklenmektedir. Fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde olmalıdır. Örneğin bir kompozisyon incelemesi yapılacaksa giriş, gelişme ve sonuç mutlaka sıralı olarak ele alınmalıdır. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde, iki veya daha fazla ana

fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen alt fikirlerin birbirlerine benzerliklerini ve zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Sebep ve sonuç ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. Problem çözmeye dayalı metinlerde ise yazar problemi veya problemleri listeleyerek onlara farklı çözümler önermektedir. Bazen de problemi oraya koyup çözümü okuyucuya bırakmaktadır (Akyol, 2006).

Okuduğunu Anlama ve Açık Uygulamalara Dayalı Öğretimi

Öğrencilerin metni anlamalarını sağlamanın en iyi yollarından biri okuduğunu anlamanın açık uygulamalara dayalı öğretimidir. Öğretmenler özel bilişsel stratejileri öğretirken veya öğrenciler bir anlama güçlükleriyle karşılaştıklarında açık uygulamalara dayalı öğretimi uygulayarak etkili sonuçlar alabilirler (NRP, 2000, s.4-39). Açık uygulamalara dayalı öğretim yoluyla öğretmenler, öğrencilerin bir metni anlama çabalarını ve bu süreçte kendilerini izleme becerilerini sağlamaya yardımcı olan anlama stratejilerini amaçlı ve doğrudan bir yol izleyerek öğretebilmektedirler (Duffy, 2002). Okuma alanında gerçekleştirilen araştırmalar, anlama stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde açık uygulamalara dayalı öğretimin kullanılmasını desteklemekte ve önermektedir (Calfee ve Patrick, 1995; RAND, 2002; Block ve Pressley, 2002; Gaskins, 2003; Sweet ve Snow, 2003; Pressley, 2006). Ayrıca birçok öğrencinin anlama stratejilerinin öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Pressley, 2006).

Okuduğunu anlama öğretimi alanında bir dönüm noktası olarak nitelendirilen Dolores Durkin (1978-1979)'in gözleme dayalı araştırmaları, bu alandaki araştırmacıların dikkatini okuduğunu anlama öğretimine çekmesi açısından oldukça çarpıcı sonuçlar içermiştir. Bu ufuk açıcı gözlemlerden sonra okuma araştırmacıları “*Etkili bir okuduğunu anlama öğretimi nasıl olmalıdır?*” sorusuna daha fazla kafa yormaya başlamışlardır. Durkin (1978-1979) yaptığı araştırmalarda sınıflarda okuduğunu anlama öğretimine ne kadar zaman ayrıldığını ve bu öğretimin nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Dördüncü sınıflarda okuma ve sosyal bilgiler dersinde yürütülen gözlemlerde, öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimine toplam öğretim zamanının yüzde birinden daha az zaman ayırdığı ve açık uygulamalara dayalı öğretimin neredeyse hiç yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha çok çoktan seçmeli testlerle okuduğunu anlamayı değerlendirmeye vakit harcadığı ve tüm sınıflarda çalışma kâğıtlarının yaygın olduğu görülmüştür. Durkin (1978-1979)'in bulguları, Duffy, Lanier ve Roehler (1980) tarafından okuma öğretimi

yapılan sınıflarda yapılan araştırma ile tekrar doğrulanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretime ayrılan zamanın çoğunu etkinlik verme, verilen görevin yapılıp yapılmadığını kontrol etme ve öğrencilerin hatalarını düzeltici geribildirimler sağlama gibi çalışmalara ayırdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin bir metni başarılı bir şekilde anlamasını sağlayacak strateji ve beceriler konusunda model olma, açıklama ve gösterme şeklinde herhangi bir öğretim yapmamışlardır. Yirmi yıl sonra Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria (1998) tarafından yapılan araştırmada da okuduğunu anlama öğretiminde var olan tablonun büyük oranda değişmediği gerçeği ile karşılaşmıştır. Bir yıl boyunca dördüncü ve beşinci sınıflarda yapılan gözlemler çarpıcı şekilde benzer sonuçlar içermiştir. Pressley ve diğerleri (1998) de tıpkı Durkin (1978-1979)'in çalışmalarında olduğu gibi açık uygulamalara dayalı anlama öğretiminin nadiren gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Öte yandan Taylor, Pearson, Clark ve Walpole (1999) veri toplama aracı olarak hem anket hem de gözlemi kullandıkları araştırmalarında öğretmenlerin yalnızca %16'sının sınıflarda yaptıkları öğretim boyunca anlamayı vurguladıklarını rapor etmişlerdir. Ness (2011) yaptığı araştırmada ilkokullarda okuduğunu anlama öğretimine ayrılan zamanın sıklığını belirlemek amacıyla üç bin dakikalık doğrudan gözlem yapmıştır. Sınıf düzeyi, bir ile beş arasında değişen toplamda yirmi sınıf üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada açık uygulamalara dayalı okuduğunu anlama öğretimine ayrılan zamanın yedi yüz elli bir dakika (üç bin dakika üzerinden) diğer bir deyişle toplam sürenin yüzde yirmi beşi oranında olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğretime ayrılan sürenin en fazla dördüncü en az ise üçüncü sınıflarda olduğu ortaya çıkmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar temelinde genel bir değerlendirme yapılması gerekirse, sınıflarda açık uygulamalara dayalı anlama öğretimine giderek artan oranda yer verildiği fakat bu oranın hala yeterli seviyede olmadığı yönündedir.

Türkiye’de okuduğunu anlama öğretiminin nasıl gerçekleştiği üzerine yapılan araştırmalar oldukça yeni ve sınırlıdır (Ateş, 2011, Ateş ve Yıldırım, 2014). Ateş (2011) gözleme dayalı gerçekleştirdiği araştırmasıyla Türkiye’de okuduğunu anlama öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin önemli tespitlerde bulunmuştur. Beşinci sınıflarda öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları ve düşüncelerinin odak nokta olduğu araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim ve rehberlik çalışmalarına yer verilmedikleri ve açık uygulamalara dayalı öğretim yapmadıkları belirlenmiştir. Sınıflarda en fazla zamanın metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara

harcandığı ve öğretmenlerin öğretim zamanını verimli kullanamadıkları tespit edilmiştir. Ateş ve Yıldırım (2014), düzeyleri 2-5. sınıf arasında değişen onbir sınıf üzerinde gözleme dayalı yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin genelde sistematik bir anlama öğretimine özelde de strateji öğretimine zaman ayırmadıkları daha ziyade okuma etkinliklerine yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

Alanyazın tarandığında doğrudan öğretim (direct instruction) ve açık uygulamalara dayalı öğretim (explicit instruction) kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Garcia ve Pearson (1991, s.8) yaptıkları incelemede doğrudan öğretim (direct instruction) ve açık uygulamalara dayalı öğretim (explicit instruction) arasındaki farklılıkları ortaya koymuşlardır.

Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)

Doğrudan öğretimin altında yatan iki temel varsayım vardır. Bunlardan ilki öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretiminde kesin bir rehberliğe ihtiyaç duyması, ikincisi ise öğretimsel tasarım ilkelerinin bu tür bir öğretimi yapılandırmak için kullanılabilmesidir. Doğrudan öğretimin temel noktalarına bakıldığında, öğretmenlerin doğrudan öğretim yapmadıkları durumlarda öğrencilerin nadiren bir şeyler öğrenebileceği gerçeği yer almaktadır. Öğrenciler kendi başlarına bırakıldıklarında adım adım öğretim, kademeli olarak ustalaşma, rehberli uygulama ve etkili geri bildirim olmaksızın- uygun olmayan stratejiler geliştirmeleri muhtemel olmaktadır. Bu nedenle öğretim iyi planlanmalı, ustalıkla yönetilmeli ve yoğun bir şekilde daha fazla rehberli uygulama, bağımsız uygulama, geribildirim ve değerlendirme ile desteklenmelidir (Garcia ve Pearson, 1991, s.8)

Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim (Explicit Instruction)

Pearson ve arkadaşları doğrudan öğretim (direct instruction) kavramından farkını ortaya koymak için açık uygulamalara dayalı öğretim (explicit instruction) kavramını kullanmışlardır (Pearson ve Gallagher, 1983; Pearson ve Dole, 1987). Duffy ve arkadaşları (1987) da benzer bir amaçla “*explicit explanation*” terimini tercih etmişlerdir. Doğrudan öğretim ve açık uygulamalara dayalı öğretimin doğasındaki temel farklılık verilen görevin kavramsallaştırılması ve öğrenme ortamındaki kontrol derecesinde yatmaktadır. Hem Pearson hem de Duffy becerilerin alt becerilere ayrıştırılmasına gerek olmadığını düşünmektedirler. Aslında onlar anlama becerileri arasında çok fazla kavramsal örtüşme olduğunu fark ettiklerinden (anafikri bulma sık sık eş zamanlı olarak hem çıkarım yapmayı

hem de neden-sonuç ilişkisi kurmayı gerektirir), stratejileri bütünsel bir bakış açısıyla ele almanın hem teorik hem de pratik açısından daha faydalı olacağına inanmaktadır. Onlar ayrıca beceri uygulamasının özel olarak yazılmış metinler yerine doğal metinler üzerinde gerçekleştirilmesini önemsemektedirler.

Açık uygulamalara dayalı öğretimin kilit noktasını Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Öğrenme Teorisi olarak adlandırdığı ve yaygın kullanılan ismiyle Sosyal Yapılandırmacılık Teorisi'nde yer alan kavramlar oluşturmaktadır. Olası (potansiyel-yakınsak) gelişim alanı (the zone of proximal development) ve bilişsel destek (scaffolding) bu öğrenme teorisinin anahtar kavramlarını oluşturmaktadır. Vygotsky çocukların yakınsak gelişim alanlarında çalıştıklarında öğrenmenin gerçekleşmekte olduğunu öne sürmektedir. Yakınsak gelişim alanı, çocuklarının tek başına yapamadıklarının yetişkin ya da daha önde gelişmiş akranının yardımıyla yapabileceklerini kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle yakınsak gelişim alanı çocuğun henüz öğrenemediği fakat belirlenen süre içerisinde öğrenebileceği işleri kapsamaktadır (Tracey ve Morrow, 2006; Slavin, 2013). Vygotsky yakınsak gelişim alanı temelinde birbirleriyle ilişkili üç önemli fikir ileri sürülmektedir. Birincisi, çocuğun şimdi yapabildiğinden daha fazla öğrenme potansiyelinin olduğudur. İkincisi, çocuğun kendi başına yapabildiğinden daha fazlasını daha bilgili bir öğretmen ya da akranın yardımı ile başarabileceği inancı; üçüncüsü ise bilinçli şekilde kontrolün daha bilgili olandan daha az bilgili olana aktarılabilmesi görüşüdür (Vygotsky, 1978). Sosyal Yapılandırmacılık Teorisi'nin diğer anahtar kavramı, bir öğrenme görevi boyunca bir yetişkin veya daha iyi bilen bir akran tarafından sağlanan yardımı ifade eden bilişsel destek kavramıdır. Bu destek ipuçları, hatırlatıcılar, bir görevi aşamalara ayırma veya bir öğrenenin bireysel olarak bir görevi yerine getirmesine yardımcı olma gibi süreçleri içermektedir. Çocuklar diğer insanların bilişsel desteklerinin bir sonucu olarak kendi yakınsak gelişim alanları içindeki deneyimler sonucunda öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bu teoriye dayalı öğretim sürecinde zaman ilerledikçe öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olmaları beklenmektedir (Tracey ve Morrow, 2006; Slavin, 2013).

Açık uygulamalara dayalı öğretim, öğretmenin öğrencilere basitçe sunum yaptığı ve onu etkili bir şekilde kullanmalarını beklediği bir süreçten ziyade, öğrenilecek olan stratejinin öğretiminde aktif bir role sahip olduğu bir süreci kapsamaktadır. Stratejilerin açık uygulamalara dayalı öğretimi dört aşamalı bir süreci içermektedir (Neufeld, 2006, s.308).

Giriş ve Amacı Açıklama

Bu aşamada öğretmen öğrencilere stratejinin ne olduğunu ve niçin kullanılması gerektiğini söyleyerek derse giriş yapar. Başlangıçta öğretmen basit açıklama veya tanımlama ile stratejiyi öğrencilerle tanıtır (Baumann ve Schmitt,1986; Baumann ve Ballard, 1987; Gambrell, Kapinus ve Wilson, 1987; Pearson ve Dole, 1987; Vacca ve Vacca, 1989). Bu tanıtım aşamasında öğretmen sorular yoluyla öğrencilerin strateji hakkında daha önceden herhangi bir bilgiye sahip olup olmadıklarını sorgulayarak fikir edinir. Daha sonra öğretmen stratejiyi öğrenme gerekçesini ve okuduğunu anlamayı sağlamada stratejinin nasıl etkili kullanıldığına dair bilgiler verir (Neufeld, 2006, s.308-309).

Model Olma

Bu aşama öğrencilere stratejinin nasıl kullanıldığını öğretme sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Öğretmen strateji öğretiminde tüm sorumluluğu üstlenir ve öğrenciye stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir (Heller, 1986; Baumann ve Schmitt, 1986; Pearson ve Dole, 1987; Baumann ve Ballard, 1987). Gösterim ve sesli düşünme yoluyla stratejinin uygulamasını gerçekleştirir (Carnine, 1986; Gambrell vd., 1987; Baumann ve Ballard, 1987; Gersten ve Pearson ve Dole, 1987). Sesli düşünme aşamasında stratejiyi gösterirken düşüncelerini açıklar. Diğer bir ifadeyle öğretmen öğrenciler onu izlerken, gizemli bir düşünme stratejisinin nasıl kullanıldığını bizzat kendisi sesli düşünerek uygular. Bu aşama anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için en kritik role sahiptir.

Rehberli Uygulama

İsminden de anlaşılacağı gibi bu aşamanın odak noktası destek ve geri bildirimler yoluyla öğrenciye strateji uygularken çeşitli fırsatların sunulmasıdır. Başka bir anlatımla, öğretmen ve öğrenci sorumluluğu paylaşarak stratejiyi birlikte uygularlar (Baumann ve Ballard, 1987; Gambrell vd., 1987). Bir örnek vermek gerekirse metin yapısının belirlenmesi stratejisi öğretmen tarafından defalarca modellendikten sonra yeni bir metin üzerinde metin yapısına ilişkin önemli kelimelerin altı çizilir ve öğrencilere yazarın kullandığı metin yapısını belirleyip belirleyemeyecekleri sorulur. Zamanla öğretmen stratejinin uygulanmasındaki sorumluluğu aşamalı olarak öğrencilere devreder (Pearson ve Dole, 1987). Böylece bu aşamada öğrencilere destekleyici bir ortamda stratejiyi kullanmak için yoğun uygulama fırsatı sağlanır. Öğrencilere destekleyici bir ortamda sağlanan bu öğrenme fırsatları, açık uygulamalara dayalı anlama öğretimini geleneksel öğretim modellerinden ayıran temel farklılığa işaret eder.

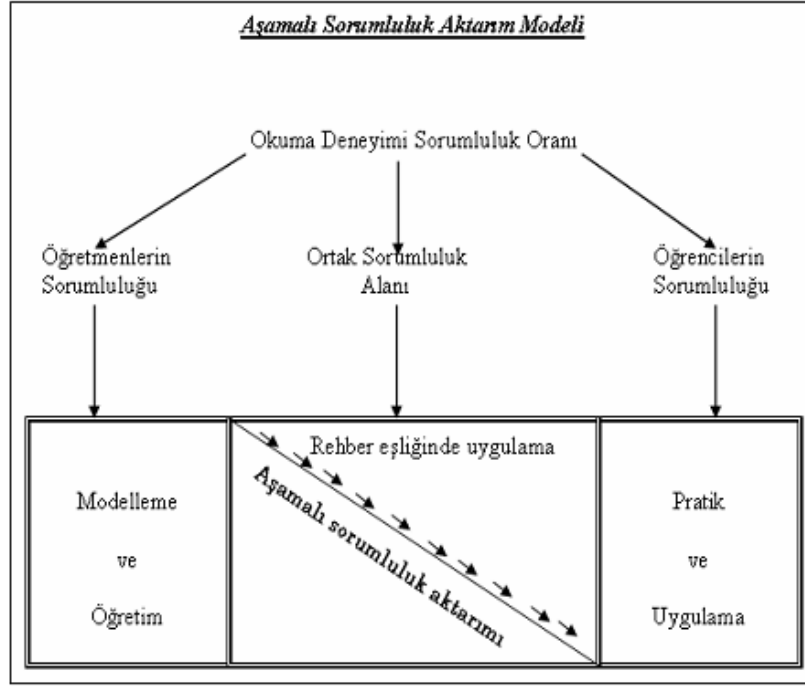
Bağımsız uygulama

Bu aşamada öğretmen öğrencilere stratejiyi kullanmada tüm sorumluluğu üstlenmeleri için çeşitli görevler verir (Baumann ve Ballard, 1987; Gambrell vd., 1987). Öğrenciler stratejiyi kendi başlarına kullanmak için çalışmalar yaptıklarında, öğretmen stratejinin doğru bir şekilde kullanıldığını ve öğrencilere bu konuda güven aşılacak amacıyla sürecin önemli bölümlerini izler ve geribildirimlerde bulunur.

Açık uygulamalara dayalı öğretim modelinde temel bileşenleri öğretmen modellemesi, rehberli pratik yapma, bağımsız uygulama, destek sağlama ve gerçek uygulamadan (düzenli metinlerde uygulama) oluşmaktadır. Bu modele göre strateji öğretiminde karmaşıklığı azaltmak için ayrıştırmaya gerek yoktur. Pearson ve Gallagher (1983) becerilerin alt becerilere ayrıştırılması yerine, öğrencilerin bir görevi kendi başlarına yaparken yaşadıkları güçlüklerin bilişsel destek ve ekstra yardımlar yoluyla çözülmesinin daha iyi bir öğrenme sağlayacağı görüşündedirler. Yani bu modelin özünde sorumluluğun aşamalı olarak devredilmesi yatmaktadır.

Açık uygulamalara dayalı öğretimde öğretmen merkezindeki sorumluluktan ziyade paylaşımlı bir sorumluluk esastır (Pearson ve Dole, 1987; Pearson, Dole, Duffy ve Roehler, 1992). Öğretmenler beceri uygulamasında temel sorumluluğu kabul ederek öğretime başlayabilirler ancak yakın bir zamanda sorumluluğu öğrenciye devrederler. Bu öğretim modelinde temel nokta, öğretmenin bir görevin sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye transfer ettiği bir süreci merkeze almasıdır (Pearson ve Gallagher, 1983).

Pearson ve Gallagher (1983) aşamalı sorumluluk aktarımı modeli adını verdikleri ve araştırmalarla etkililiği kanıtlanan (Duke ve Pearson, 2002) bir anlama öğretimi modeli tasarlamışlardır. Aşağıda Şekil 1’de gösterilen modelde, sol üst köşeden sağ alt köşeye doğru uzanan köşegen çizgisi öğretmen ve öğrencilerin bir anlama stratejisini öğrenme ve kullanmada veya bir anlama görevini tamamlamada paylaştıkları sorumlulukların değişme durumunu göstermektedir. Şekil 1’deki sol üst köşe bir anlama görevini yerine getirirken öğretmenin üstlendiği temel sorumluluğu, sağ alt köşe ise öğrencilerin taşıdığı temel sorumluluğu temsil etmektedir.



Şekil 1. Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli (Pearson ve Gallagher, 1983).

Aşamalı sorumluluk aktarımı modeli, bir anlama görevini yerine getirirken üstlenilen sorumluluğun aşamalı olarak ve zaman içerisinde öğretmenden öğrenciye devredilmesi fikrini temele almaktadır. Bu öğretimsel modelde yer alan aşamalı aktarım kavramı herhangi bir anlama stratejisinin öğretimi planlanırken bir çerçeve olarak kullanılabilir (Reutzel ve Cooter, 2004, s.163).

Şekil 1’de gösterilen birinci aşamada, öğretmen bir okuma durumunda becerinin nasıl uygulandığına ilişkin model olmaktadır. Modelleme sırasında yeni öğrenilen stratejiyi ustalıkla kullanan biri olarak öğretmen çok sayıda örnek verir ve stratejinin nasıl uygulandığını gösterir. Modelleme, öğrencilerin stratejiyi belli bir düzeyde kavramaları anlaşılana kadar devam ettirilmelidir (Pearson ve Gallagher, 1983; Pearson ve Dole, 1987; Pearson, Dole, Duffy ve Roehler, 1992; Reutzel ve Cooter, 2004).

Bir sonraki aşama olan rehberli uygulamada, öğretmen stratejiyi bir okuma durumunda modellemeye devam eder ve sorumluluğun büyük bir kısmını üstlenir. Fakat öğrencileri de stratejiyi kendi kendilerine kullanmak için teşvik eder. Rehberli uygulama aşamasının başlarında öğretmen sorumluluğu öğrencilerle paylaşmaya başlar. Öğrenciler öğretmenin de yardımıyla artık stratejiyi kendi kendilerine uygulamak için çaba gösterirler. Burada öğretmenin rolü model olmadan destekleyici bir rehber dönüşür. Rehberli uygulamalar

boyunca öğretmenin çok sayıda etkinlik hazırlaması gerekmekte ve çoğu zaman bu aşama için birkaç dersten daha fazla süreye ihtiyaç duyulmaktadır (Pearson ve Gallagher, 1983; Pearson ve Dole, 1987; Pearson, Dole, Duffy ve Roehler, 1992; Reutzel ve Cooter, 2004).

Rehberli uygulama devam ederken öğrencilerin yeni öğrenilen stratejiyi kullanma konusunda özgüvenleri arttığında öğretmen, yavaş bir şekilde kademeli olarak doğrudan desteğini azaltmaya başlar. Uygulama ortamları ikili ve daha fazla grup çalışmaları şeklinde sürdürülür. Öğretmen yalnızca bir problem durumunda veya anlaşılmayan bir konu varsa aydınlatmak amacıyla devreye girer (Pearson ve Gallagher, 1983; Pearson ve Dole, 1987; Pearson, Dole, Duffy ve Roehler, 1992; Reutzel ve Cooter, 2004).

Aşamalı sorumluluk aktarım modelinin son aşamasında öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak veya çok az bir yardımla kullanırlar. Etkinlikler bütün öğrencilerin durumu dikkate alınarak sürdürülür. Yeni öğrenilen strateji öğrencilerin zihninde tam olarak anlaşılan kadar gerekli görüldüğünde çok sayıda uygulama yapılabilir. Yeni bir anlama becerisinin öğretime geçmeden önce öğretmen tarafından öğrencilerin öğrenilen strateji konusunda yetkin olup olmadıkları değerlendirilmelidir (Pearson ve Gallagher, 1983; Pearson ve Dole, 1987; Pearson, Dole, Duffy ve Roehler, 1992; Reutzel ve Cooter, 2004).

Alvermann vd. (2004) aşamalı sorumluluk aktarım modelinin aşamalarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- ❖ Öğretmen anlaşılır bir şekilde stratejinin ne zaman ve nasıl uygulandığını açıklar.
- ❖ Öğretmen bizzat stratejiyi uygulayarak model olur.
- ❖ Öğretmen ve öğrenciler stratejiyi birlikte kullanırlar.
- ❖ Öğretmen öğrenci uygulama yaparken rehberlik eder ve sorumluluğu aşamalı olarak devreder.
- ❖ Öğrenciler stratejiyi bireysel olarak kullanırlar.

Zihinsel İmaj Oluşturma

Bu bölümde zihinsel imaj oluşturmanın tarihsel süreçte kullanımından bir okuma stratejisi olarak öğretime kadar pek çok bilgi sunulmaktadır.

Zihinsel İmaj Oluşturmanın Tarihsel Kullanımı

Zihinsel imaj oluşturmanın tarihi insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanmaktadır. Antik Yunan döneminde hafızalarına yardımcı olarak insanlar zihinsel imajlar kullanmayı bilmekteydi (Pressley, 1976). Keos’lu Simonides’e atfedilen “Loci” metodunda insanlar

olayların sırasını hatırlamak için zihin yardımcıları veya hatırlatıcı ipuçları olarak zihinsel imajları kullanmaktalardı. Antik Yunan filozoflarından Aristoteles kendi öğretim anlayışında zihinsel imaj oluşturmaya oldukça önem vermiş ve hatta “*Zihinsel imaj oluşturmada bir düşünce oluşturulamaz*” savını ortaya atmıştır. Romalı hatip ve öğretmen Marcus Fabius Quintilianus öğrencilerine konuları hatırlamaları için zihinsel canlandırma yaparak bazı nesneleri kullanmalarını öğretmiştir. Örneğin demir sözcüğü onlara zihinlerinde donanma hakkında konuşmaları gerektiğini hatırlatırdı (Sadoski ve Paivio, 2001).

Zihinsel İmaj Nedir?

Gerçek bir nesne veya durum olmaksızın zihinde yaratılan her türlü imaj (görüntü) zihinsel imaj olarak adlandırılmaktadır. Zihinde yaratılan imajlar görme, işitme (ses), tat, dokunma, koklama gibi duyu ve hisleri içerebilir. Psikoloji ve eğitim alanlarında farklı şekillerde yapılmasına rağmen, zihinsel imaj oluşturma genellikle fiziksel olarak gösterilmeyen olguların ya da nesnelerin içsel duyu ve hislerini oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Paivio and Csapo, 1969; Paivio, 1986; Sadoski, 2001; Sadoski ve Paivio, 2001; Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Pek çok araştırmacı zihinsel imajlar yaratmayı görsel imaj oluşturma olarak görmekte ve zihinde oluşturulan resimler olarak adlandırmaktadır (Gunston-Parks, 1985; Gambrell ve Bales, 1986).

Holt (1972, s.13) imajları, “içsel ve dışsal etkilerin herhangi bir bileşenine sahip olabilen öznel olgular” olarak tanımlamaktadır. Holt (1972)’a göre imajlara neden olan etkiler ağırlıklı olarak duyu ve hisler tarafından gerçekleştirildiğinde yaygın olarak algı ya da algısal imaj terimleri birbirinin yerlerine kullanılırken, eğer etkiler çoğunlukla içsel ya da merkezi hisler tarafından sağlanıyorsa zihinsel imajlar terimi kullanılmaktadır.

Zihinsel imaj oluşturma, çoğunlukla uzamsal ve geçici ilişkileri kapsayan görsel özelliklere sahip bir zihinsel temsil olmasının yanı sıra öğrenme, hatırlama ve problem çözme gibi birçok bilgi türünü içeren durumlarda ilişkileri görebilmek için kullanılan bir bilişsel strateji olma özelliğine sahiptir. Zihinsel imaj oluşturma algılama ve hayal etmenin sonucudur. (Hodes, 1990, s.16).

Okuma Sürecinde Zihinsel İmajlar Oluşturma

Sadoski ve Paivio (2001, s.11)’a göre imaj oluşturma okuma ve yazma sürecinde yaşadığımız şeyleri de içeren zihinsel yaşamımızın bütün yönlerine yayılmaktadır. Onlara göre zihinsel imajlar insanların nesneleri ve yaşantıları hatırlamak için kullandıkları

duyular ve anılardır. Sadoski (2005, s.222) zihinsel imajlar oluşturma'nın zihnin, sözel olmayan başlıca biçimi olduğunu ifade etmektedir. Long, Winograd ve Bridge (1989, s.364), imaj oluşturmaya okuma deneyiminin doğal olarak oluşan bir parçası olarak betimlemektedir. Zihinsel imaj oluşturma okuyucunun hayal dünyasında metni canlandırarak okuyucu-metin etkileşimi için bir aracı rolü üstlenmektedir.

Zihinsel imaj oluşturma, öğrencilerin okuduklarını anlamada yardımcı bir araç olan “zihin resimleri” oluşturmalarını sağlar ve metinsel bilgi ile ön bilgilerin bütünleştirilmesi için fırsatlar sunar. Okuyucunun deneyimleriyle oluşturulan zihinsel imajlar uzun süreli hafızanın kalıcı bir parçası haline gelir. Zihinsel imaj oluşturma pozitif öğrenme deneyimi sağlamada kanıtlanmış başarılar sağladığından sınıf öğretmenleri tarafından ilgiyle tüm sınıf düzeylerinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Fredericks, 2010, s.116).

Okumada Zihinsel İmaj Oluşturma ve İlişkili Teoriler

Okumada zihinsel imaj oluşturma'nın öğretimini temel alan bu araştırma genel zihin ve okuma teorilerinden şema teorisi, ikili kodlama teorisi ve işlemsel-dönüşümsel teori ile ilişkilendirilmiş ve yapılandırılmıştır.

Şema Teorisi

Araştırmacılar zihinsel imaj oluşturma ile şema teorisinin ilişkili olduğunu belirtmektedir (Rumelhart, 1975; Anderson ve Pearson, 1984). Şema teorisi genel anlamda bilginin öğrenenler tarafından nasıl oluşturulduğunu ve kullanıldığını açıklamaya çalışmaktadır (Tracey ve Morrow, 2006). İnsanların bilgiyi zihinlerinde nasıl depoladıklarını ve önceden öğrenilen bilgilerin yeni öğrenilecek bilgileri öğrenmede nasıl bir işleve sahip olduğu hakkında bilgiler sunmaktadır. Şemalar yaşam deneyimleri, kavramlar, olaylar, duygular ve rollerden oluşan bilgi demetleri olarak düşünülebilir (Rumelhart, 1975). Şema teorisinde önemli noktalardan biri her bireyin oluşturduğu şemaların kendine özgü olmasıdır. Şemalardaki bu farklılıklar öğrenmeyi büyük oranda etkilemektedir. Herhangi bir konuda ne kadar derin şemalara sahip olursa bir birey, o konuyla ilgili yeni öğreneceği bir bilgiyi daha kolay öğrenebilmektedir. Öte yandan bu teoriye göre şemalar olmaksızın bir konu hakkında yeni bilgiler öğrenmek oldukça zordur (Tracey ve Morrow, 2006).

Zihinsel imaj oluşturma'nın okuyucunun şemalarıyla yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Okuyucu bir konu hakkında ne kadar çok bilgi sahibi ise o konuda oluşturduğu canlı duysal imajların niteliği ve sayısı da fazla olmaktadır. Bu durumu şöyle düşünebiliriz. Hayatında daha önce hiç buzul görmeyen- ne televizyon ne de bir fotoğrafta

buzullarla karşılaşmayan- birinin zihinsel imaj oluşturması için yapması gereken tek şey yazarın sözcüklerine bağlı kalmaktır. Eğer o kişi daha önceden buzullara ilişkin bir tür deneyim yaşasaydı zihinsel imaj oluşturmak için daha fazla sahip olacaktır (Alverman, Swafford ve Montero, 2004, s.27).

Anderson ve Pearson (1984) anlama sürecini eski bilgi ile yeni bilginin bütünleştitilmesi olarak tanımlamaktadır. şemalar sözel veya sözel olmayan (imajlar) bilgi formatında olabilir. Zihinsel imaj üzerine çalışan araştırmacılar bu konunun daha iyi açıklanması için zihinde bilginin sözel olmayan boyutuna (imajlar) odaklanarak bu süreci İkili Kodlama Teorisi'yle açıklamaya çalışmışlardır.

İkili Kodlama Teorisi

Zihinsel imajlar oluşturma ve öğrencilerin anlama gelişimleri arasındaki ilişkileri açıklayan kapsamlı zihin teorilerinden biri Allan Paivio tarafından geliştirilen İkili Kodlama Teorisidir. Paivio ikili kodlama teorisinde imajların (temsili kavramların) doğasını incelemiştir. Ona göre zihinsel imaj oluşturma genel anlamda hafıza, düşünce ve dil ile ilişkili olan önemli bir psikolojik olgudur. İnsanlar hafızalarındaki bilgileri saklamak, kullanmak ve geri getirmek için hem zihinsel imajları hem de sözel kodları kullanmaktadır (Paivio, 1986). Sadoski ve Paivio (2001)'ya göre bu temel teori, duyuşal sistem tarafından hem sözel hem de sözel olmayan bir formda zihinsel olarak kodlanan uyarıcıları ve bu iki alt sistemin kendi içindeki ve arasındaki süreçleri içermektedir. İkili kodlama teorisi insan zihnini, bazı ortamsal bilgilerle özdeşleşen sembolik temsili sistemlerin bir aktivitesi olarak görmektedir. Paivio yeni öğrenilen bilginin zihinsel kodlanmasında iki ayrı sistemin olduğunu ifade etmektedir. Birincisi kelime ve dilin aşamalı işlenmesiyle ilişkili soyut kodlamalarda üstün olan sözel temsillerdir (logogenler). Bu sistem bilgiyi temsil etmek üzere sözel kodlamaları kullanır. Örneğin birşeyleri temsil etmek için seçilen kelimeler ve sayılar bu sembollere örnek verilebilir. İkincisi somutluk ve uzamsal bilginin paralel işlenmesi gibi deneyimlerin sözel olmayan unsurlarını içeren imgesel temsillerdir (imagenler). Görünebilen nesneler ve görüntüler bu sisteme örnek verilebilir. İmajlar bir nesnenin bütünsel görüntüsünü veya kısmi bir parçasını içerebilir. Her iki sembolik sistem bağımsız ya da paralel şekilde hareket edebilir. Onlar birbiriyle ilişkili olabilirler yani imajlar kelimeleri, kelimeler de imajları harekete geçirebilir. İmajlar bağlamdaki uyaranlara dayalı olarak herhangi bir anda etkin hale geçebilirler (Macomber, 2001).

İşlemsel-Dönüşümsel Teori

Okuma sırasında oluşturulan zihinsel imajları inceleyen diğer bir önemli teori de işlemsel-dönüşümsel teoridir (transactional theory). İşlemsel teoriye göre okuma, okuyucunun kişisel anlamını metinle ilişkilendirdiği yaşanmış deneyimlerdir (Macomber, 2001; Rosenblatt, 2004; Ateş, 2011). Bu teori zihinsel imaj oluşturmaya desteklemektedir. Rosenblatt (2004) etkileşimin zihinsel imaj oluşturma yoluyla gerçekleştiğini ve imaj oluşturma estetik okuma (aesthetic reader) yönünü geliştirdiğini ileri sürmektedir. İşlemsel teoriye göre, zihinsel imaj oluşturma okunan hikâyenin yaşanılabilir hale getirilmesi yoluyla okuyucunun metnin ikincil dünyasına girmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Gambrell ve Jawitz, 1993, s.266). Çocukların okuma sürecinde imajlar oluşturmaları okuyucu-metin etkileşimi yoluyla anlamı oluşturmalarına yardım etmektedir (Macomber, 2001, s.15).

Zihinsel İmaj Oluşturmanın Öğretimi

Öğretmenlerin birçoğu bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmaya öğretmek için kendilerini yeterli görmezler. Zihinsel imaj oluşturmaya sağlayan etkinlikler hem yaratıcı hem de öğretimsel beceriler gerektirir. Ayrıca öğrenciler okul yaşamları boyunca imaj oluşturma etkinlikleriyle tanışmayabilir veya ilk yıllardan itibaren bu becerileri bir ölçüde engellenmiş olabilir. Ancak bu strateji öğrencilerin okudukları şeyleri zihin gözleriyle görmelerine yardımcı olduğu için oldukça etkilidir. Öğrenciler zihinsel imaj oluşturmaya kavrar kavramaz onlar için bu strateji, rutin bir öğrenme stratejisine dönüşür. Öğrencilerde zihinsel imaj oluşturma becerilerini geliştirme okumayı film izlemek gibi doğal bir durum haline getirir (Macceca, 2007, s.165).

Keene ve Zimmerman (1997, s.141) anlama öğretimi açısından çok önemli kaynaklardan biri olarak gösterilen “*Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reading workshop*” adlı kitabında okuma ve anlama öğretiminde etkili stratejilerden bir olarak ifade ettikleri zihinsel imajlar oluşturma öğretiminin öğretime ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır. Yetkin (iyi) okuyucular;

- ❖ Hem okuma sırasında hem de okumadan sonra kendiliğinden ve bilinçli bir şekilde zihinsel imajlar oluştururlar. Bu imajlar okuyucuların ön yaşantılarıyla bağlantılı olarak duyguların yanı sıra beş duyuşal modu içerebilir.
- ❖ Okuma yaparken okunanlara ilişkin zengin ayrıntılara ulaşmak için zihinsel imaj kullanırlar.

- ❖ Sonuç çıkarmak, metne ilişkin farklı ve eşsiz yorumlar oluşturmak ve metin okuduktan sonra önemli ayrıntıları hatırlamak için zihinsel imajlar kullanırlar. Okuma sırasında oluşturulan zihinsel imajlar çoğunlukla okuyucunun yazma çalışmalarının bir parçası haline gelir. Kişisel yaşantılarından ortaya çıkan zihinsel imajlar okunanların anlamlandırılmasında sıklıkla önemli bir rol oynar.
- ❖ Okumaları devam ederken zihinsel imajlarını metindeki içeriğe göre düzenlerler. Zihinsel imajlar metin yoluyla ortaya çıkan yeni bilgi ile okuyucunun kendisinin geliştirdiği yeni yorumları bütünleştirmek için devamlı gözden geçirilir.
- ❖ Zihinsel imajlar oluşturmanın anlamalarını nasıl geliştirdiğinin farkına varırlar.
- ❖ Yetkin okuyucular diğer arkadaşlarının sınıfta paylaştıkları imajlara göre kendi imajlarını düzenleyebilirler (uyarlayabilirler).

Wilson ve Gambrell (1988, s. 85) çocuklara bir anlama aracı olarak zihinsel imaj oluşturmanın nasıl uygulanacağına ilişkin aşağıda verilen özel öğretimsel yolları önermişlerdir.

- ❖ Öğrencileri, zihinde resimler yapmanın okunan bir pasajının konusunu anlamaya yardımcı olacağı konusunda bilgilendiriniz. Metnin öyküleyici veya bilgilendirici yapısını dikkate alarak özel yönlendirmeler yapma bu noktada etkili olabilir. Örneğin bu noktada “Zihninde bu hikâyedeki ilginç karakterlerin resmini yap.” Hikâyede olan şeyler hakkında zihninde resimler oluştur.” “Her bir kemiği isimlendirerek bir insan iskeletini zihninde resmet.” gibi öğretimsel yönlendirmeler yapılabilir. Öğrenciler okuduklarından anlam çıkarmaya çalışırken, öğretmen tarafından yapılan bu tür zihinsel imaj oluşturma çalışmaları, öğrencileri metin boyunca ortaya çıkan yeni bilgileri bütünleştirmelerine yardımcı olur.
- ❖ Öğrencileri, bir şeyleri anlamada güçlük yaşadıklarında onlara çoğu zaman yardımcı olabilecek zihinsel resimler oluşturmaları çalışmaları konusunda bilgilendiriniz. Görsel imaj oluşturmaya kullanma öğrencilerin metindeki anlamı netleştirmeye yardımcı olabilir ve onları anlayıp anlamadıkları hakkında düşünmeye sevk eder.
- ❖ Öğrencileri hatırlamak istedikleri metinler hakkında zihinsel imajlar oluşturmaları yönünde teşvik ediniz. Onlara zihinde resimler oluşturma hatırlamaya yardımcı olacağını hatırlatınız. Hikâyeye okuma saatleri ya da sessiz okumadan sonra öğrencileri oluşturdıkları zihinsel imajlar hakkında düşünmeleri için yönlendiriniz

ve sıra arkadaşlarına hikâyelerini anlatırken hatırlamalarına yardımcı olması için zihinsel imajlarını kullanmaları yönünde onları harekete geçiriniz.

Zihinsel imaj oluşturma tek başına bir öğretim stratejisi olmaktan ziyade gelişimsel bir süreçtir. Öğrencilerin kişisel bir öğrenme stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmaya etkili bir şekilde kullanabilmeleri için dört temel aşamadan geçmelidirler. Aşağıda bu dört temel aşama bazı etkinliklerle birlikte verilmiştir (Fredericks, 2010, s.116-117):

1. Öğrencilere somut ve dokunulabilir nesnelerin zihinsel imajlarını oluşturabilmeleri için fırsatlar sağlayın.
 - ❖ Üç boyutlu nesnelerin görselleştirilmesi
 - ❖ Çeşitli nesnelerin görselleştirilmesi
2. Öğrencileri aşına oldukları nesneleri, olayları ve sınıf dışındaki geçmiş yaşantılarını hatırlamaları ve görselleştirmeleri için teşvik ediniz.
 - ❖ Bildikleri bir odanın görselleştirilmesi (örneğin kendi yatak odaları)
 - ❖ Sevdikleri bir şeyle oynamalarını canlandırma
3. Öğrencilere ortak deneyimlerini ve bilgilerini kullanabilecekleri imaj oluşturma açısından zengin betimlemeleri içeren hikâyeler dinlettiriniz.
 - ❖ Olay ve betimleyici özellikler açısından iyi olan ve daha önce karşılaşılmayan hikâyelerin paylaşılması
 - ❖ Hikâyenin seçilmiş bazı parçalarının görselleştirilmesi
4. Bu aşamada öğrenciler okuma sırasında kendi zihinsel imajlarını oluşturmaya başlarlar.
 - ❖ Okuma sonrasında karakterlerin duygularını ve hislerini betimleme
 - ❖ Bir oyun için olası sahne dekoru veya senaryolar hazırlama

Öğrencilere zihinsel imajlar oluşturmaları için yöneltilen sorular, okuma sonrası tartışmaların doğal bir parçası olmalıdır. İşitsel ve kinestetik imaj oluşturma ayrıca geliştirilmelidir. Öğrencilere hikâyedeki fırtınanın nasıl ses çıkardığını anlatmaları veya onların okudukları metinde geçen limuzinin kadife koltukları hakkında neler hissettiklerini açıklayabilmelidir. Öğrencilerin oluşturdukları imajları tartışırken zihinlerinde kendilerine ait resimler yapmaları hatırlatılmalıdır. Öğrencilerden zihinlerinde neleri resmettiklerini paylaşmaları istenmelidir. İster öyküleyici ister bilgi verici metinler olsun zihinsel imaj oluşturmada aşağıdaki prensipler izlenmelidir (Fredericks, 1986):

- ❖ Öğrenciler kendi ön yaşantıları temelinde zihinsel imajlar oluştururlar. Her öğrencinin imajı farklı olacaktır.
- ❖ Öğretmenler öğrencilerin imajlarını değiştirmemelidir ancak ilgili bölümü yeniden okumalarını veya onların imajlarını değiştirip değiştirmeme konusunda karar vermelerini önerebilir.
- ❖ Öğrencilere zihinsel imaj oluşturabilmeleri için yeterli süre verilmelidir.
- ❖ Öğretmenler özenle hazırlanmış sorular yoluyla imajlarını derinleştirmeleri ve genişletmeleri için öğrencileri harekete geçirmelidir. “Kamyon neye benziyordu? Eski mi yoksa yeni miydi? Modeli neydi? Ne renkti? Herhangi bir özelliğe sahip miydi?” (Gunning, 2004, s.211).

Zihinsel İmaj Oluşturmanın Açık Uygulamalara Dayalı Öğretimi

Keene ve Zimmerman (1997), zihinsel imaj oluşturmanın açık uygulamalara dayalı öğretiminin nasıl olması gerektiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır (s.141-143) :

- ❖ Öğretmen stratejiyi modelleyerek başlamalıdır. Amaç öğrencinin anlamasına yardımcı olmak ve zihinsel imajlar uyandırmanın anlamayı nasıl geliştirdiğinin yollarını ortaya çıkarmaktır.
- ❖ Öğretmen, okuyucuların metni daha derin bir şekilde anlamalarına yardımcı olan kendi zihinsel imajlarını yansıtmak için kendine özgü paylaşımlarda bulunmalıdır.
- ❖ Öğretmen kısa, çoğunlukla da kurgusal metinlerden bir seçimle başlar ve zihinsel imajlar oluşturmanın anlamayı nasıl kolaylaştırdığını sesli düşünme ve açıklamalarla kısa bir dersle sınırlandırır. Modelleme süreci ilk derslerde büyük oranda öğretmen güdümünde gerçekleştirilmelidir.
- ❖ Öğretmen öğrencileri aşamalı olarak okuma sırasında kendi imajlarını paylaşmak ve genişletmek için yönlendirir. Bu aşamada mini derslerin çoğu ilginç fakat sınıftaki bütün bireyler için kolay olan metinlerle yapılmalıdır. Öğrencilerin kendi imajlarının farkında olmaları, onları derinleştirmeleri ve anlamayı sağlayacak bir duyuşsal imaj geliştirmeleri odak nokta olmalıdır.
- ❖ Ders sürecinde öğretmen okuma sırasında öğrencilerin oluşturdukları imajlara odaklanır. Öğretmen öğrencilerden okumalarını ve yarattıkları zihinsel imajları sesli düşünme yoluyla paylaşmalarını ister. Onlara metni anlamaları için kritik olan imajlar ile metni genelini anlamak için önemli olamayan fakat ilginç detaylar içeren imajlar arasındaki farkı ayırt etmeleri için yardımcı olur.

- ❖ Paylaşma oturumlarında öğrenciler bağımsız okuma sırasında ortaya çıkan imajlarını ve bu imajların anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu sınıfta paylaşırlar.
- ❖ Geniş sayıdaki gruplarla yapılan derslerde öğretmen farklı metin türlerinde imajların nasıl farklılaştığını göstererek model olmaya devam eder.
- ❖ Öğretmen daha fazla öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerle küçük gruplar halinde onların kendi imajlarının farkında olmaları ve metni anlamaları arasındaki ilişkileri sağlamak amacıyla modelleme ile çalışma yapabilir.
- ❖ Öğrenciler kendi imajlarını betimlemek için farklı ifade etme biçimleri (güzel sanatlar, drama, yazılı ve sözlü) kullanabilirler.
- ❖ Öğretmen 6-8 hafta arasında süren dersler boyunca her bir öğrenciden ortaya koydukları imajları gösteren çalışmaları toplamalı ve bu imajlardaki zamanla ortaya çıkan değişiklikleri değerlendirmelidir. Değerlendirmede kritik nokta imajların detaylardan ziyade metnin anlaşılmasındaki temel noktaları ön plana çıkarıp çıkarmadığıdır. İmajlar ayrıntılı ve tasvir yönünden zengin ve metnin içeriğini genişleten ve zenginleştiren bir yapıda olmalıdır. İmajlar tüm duyuları içermeli ve öğrencinin duygularını ifade etmelidir. Diğer öğrencilerle paylaşımlar temelinde ya da okuma yaparken öğrenciler imajlarını duruma göre uyarlayabilmeli ve yeniden gözden geçirebilmelidir. Oluşturulan imajlar yazma çalışmalarında canlı betimlemeler ve ayrıntılı açıklamalar sağlamalıdır.

Okumada Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştirecek Öğretim Teknikleri

Literatür incelendiğinde sınıfta okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmayı sağlayan ve etkili olduğu düşünülen bazı öğretimsel teknikler şunlardır:

- ❖ **Metne yönelik zihinsel resimler oluşturmak için öğrencileri harekete geçirme:** Öğretmenin öğrencilerin okuma sırasında metinde geçenlere ilişkin zihinlerinde bir resim oluşturmaları noktasında harekete geçirilmesi zihinsel imaj oluşturma öğretimi için ilk basamaklardan biridir. Bu strateji daha önce yapılan bazı çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılmıştır (Pressley, 1975; Gambrell, Koskinen ve Cole, 1980; Finch, 1982; Jenkins, 2009).
- ❖ **Zihin Filmleri Oluşturma:** Wilson (2012) “*Zihin Gözünü Eğitme*” adlı çalışmada öğrencilerin zihinsel imajlar oluşturmalarını sağlayan ve okudukları bir metni anlamalarını ve hatırlamalarını kolaylaştıran “*Zihin Filmleri*” metaforunu kullanmış ve etkili sonuçlar almıştır. Bu çalışmada öğrencilere okuduklarına ilişkin

zihinlerinde filmler oluşturmalarını ve o filmin yönetmeni olmaları söylenmiştir. Oldukça eğlenceli deneyimlere sahip olan bu uygulama ile öğrencilerin dinledikleri ve okudukları şeylere ilişkin zihinsel canlandırmalar yapmaları sağlanmaktadır.

- ❖ **Öğrencilere metni anlamalarına yardımcı olması amacıyla resim ve grafikler çizmeleri için rehberlik etme:** Öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olması için çizdikleri resimler ve grafikler birçok sınıfta faydalı ve kullanışlı olabilmektedir. Bu strateji Rose, Parks, Androes ve McMahon (2000) ve Hibbing ve Erickson (2003) tarafından kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulama boyunca metin okunmadan önce *zihinsel imajlarım* (zihnimde oluşan resimler) ve metin okunduktan sonra *zihnimde oluşturduğum en canlı resim* ve *zihinsel imajlarım değişiyor* adlı etkinlikler yaptırılmıştır. *Zihinsel imajlarım* adlı etkinlikte ilgili metin okunmadan önce metinle ilişkili ve görsel imaj oluşturmaya yardımcı beş anahtar sözcük verilmekte ve öğrencilerin bu sözcükleri gözü kapalı şekilde düşündüklerinde zihinlerinde oluşan resmi yan tarafta verilen boşluğa hızlıca çizimleri istenmektedir. Öğrenciler böylece metni okumadan önce ön bilgilerini imajlar yoluyla ortaya çıkarmakta ve tahmin etme, ön bilgilerini kullanma gibi okuma öncesi stratejileri kullanmaktadır. Daha sonra oluşturdukları zihinsel imajlara ait çizimleri tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşmakta böylece sınıftaki tüm öğrenciler bu zihinsel imaj çeşitliliğinden istifade etmektedir. Ayrıca çeşitli yaşantılar ve bilgi eksikliğiyle yeterince imaj oluşturamayan öğrenciler için önemli bir avantaj sağlanmaktadır. Şekil 2’de örnek bir etkinlik şablonu verilmiştir.

ZİHİNSEL İMAJLARIM
Okurken zihnimde oluşan resimler

Metnin Başlığı.....

Bu kelimeleri duyduğum zaman

Zihnimde bu resimleri oluşturdum.

Şekil 2. Zihinsel imajlarım etkinliği

Zihnimde oluşturduğum en canlı resim adlı etkinlik ise zihinsel imaj oluşturmaya dayalı metin okuma işlemi bittikten sonra öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları imajlar arasından en canlı veya açık olanı belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca ğrenciler zihinlerindeki en canlı resmi çizdikten sonra etkinliğin alt kısmında verilen boşluğa çizimlerinde ne anlatmaya çalıştıklarını birkaç cümle ile yazılı olarak açıklamaktadırlar. şekil 3’te örnek bir etkinlik şablonu verilmiştir.

İsim.....

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



Benim düşüncem...

şekil 3. Zihnimde oluşan en canlı resim etkinliği

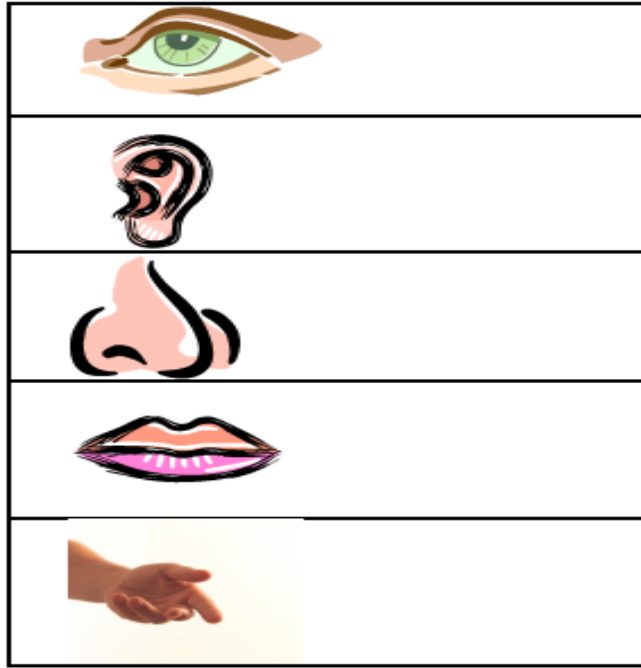
Zihinsel imajlarım değişiyor adlı etkinlikte ise öğrencilerin okuma boyunca her yeni cümleden sonra zihinlerinde oluşturdukları imajların nasıl değişebildiğini ve zenginleşebildiğini fark ettirmek amaçlanmaktadır. şekil 4’te örnek bir etkinlik şablonu verilmiştir.

ZİHİNSEL İMAJLARIM	
Okuma boyunca zihnimde oluşturduğum resimler değişiyor	
Şuan zihnimde olan resim...	Ve şimdi...
Ve şimdi...	Ve şimdi...

Şekil 4. Zihnimde imajlarım değişiyor etkinliği.

- ❖ **Öğrencilere bütün duyuşal modlarını kullanarak metinde geçenlere ilişkin bilişüstü ilişkilendirmeler yapmaları için rehberlik etme:** Öğrenciler metinde okudukları şeylerle önceki deneyimlerini ilişkilendirmeleri konusunda harekete geçirildiğinde metinle ilişki kurabilirler. Kişisel imajların ve olayların hatırlanması tüm duyuşal modların kullanılması için öğrencileri teşvik etmektedir. Bu strateji Douville ve Algozzine (2004) tarafından SAM (Sensory Activated Model- Duyuşal Modları Harekete Geçirme Modeli) modeli olarak terimleştirilmiştir.
- ❖ **Öğrencilerden zihinsel imaj oluştururken düşüncelerini sözlü (sesli düşünme/think-aloud) ve yazılı (think-along) olarak paylaşmalarını isteme:** Sesli düşünme olarak da bilinen bu teknik öğrencilerin tahmin etme, sorgulama, netleştirme, özetleme ve kişisel ilişkilendirme yapma gibi stratejileri kullanmasını gerektirdiğinden etkili bir uygulamadır. Bu strateji Davey (1983), Farr (1997) ve Olshavsky (1976) gibi araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Zihinsel imaj oluşturmaının odak nokta olduğı bu araştırmada, öğrencilerin okuma sırasında oluşturdıkları zihinsel imajları sesli düşünme yoluyla sınıf arkadaşlarıyla paylaşması sağlanmıştır. Böylece tüm öğrencilerin oluşturdıkları zihinsel imajların zenginleştirilmesi, geliştirmesi ve gerektiğinde adapte etmesi amaçlanmaktadır. Sesli düşünmenin yanında öğrencilerin zihinde oluşturdıkları resimlere ilişkin fikirlerini yazmaları yine etkili bir strateji olarak kullanılmaktadır.

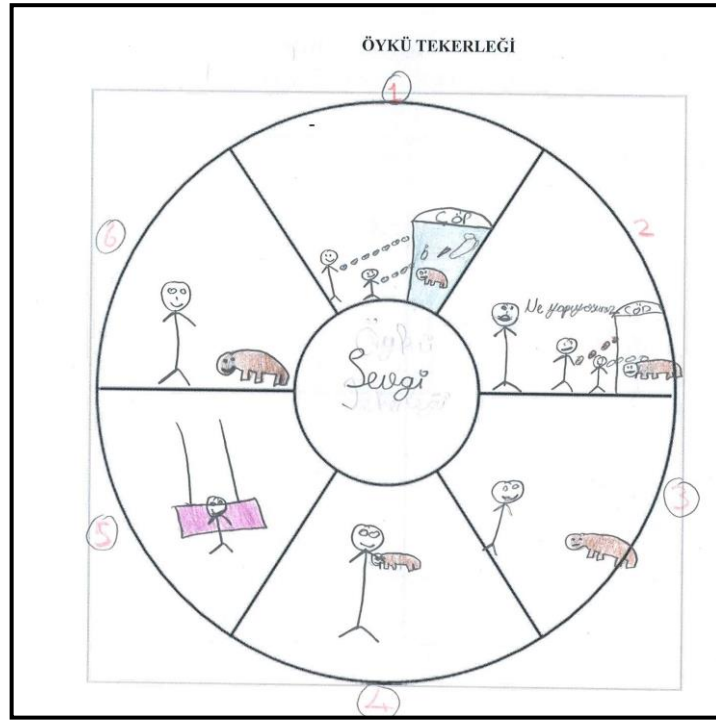
❖ **Duyusal İmaj Tablosu:** Bir tür grafik organize edici olan duyusal imaj tablosu öğrencilerin özel bir imajla ilişkili olan metindeki bir bilgiyi seçmelerine yardımcı olan kullanışlı bir araçtır. Tablolar veya grafik organize ediciler özellikle sosyal ve fenle ilgili içeriğe dayalı okuma alanlarında metindeki kavramları düzenlemede etkili araçlar olarak bilinmektedir (Bean, Valerio ve Stevens, 1999). Duyusal imaj tablosunun kullanılması öğrencilerin özel unsurları anlamalarına ve metin ile ilişki kurmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler tüm duyusal modlarını kullanarak metinde geçenlere ilişkin zihinsel imaj oluşturmaları yönünde harekete geçirildikten sonra duyusal imaj tablosunu doldurarak zihinlerinde oluşturdukları imajlarla okudukları metindeki sözcük veya cümleler arasında ilişkiler kurarlar. Duyusal imaj tablosunda çeşitli duyuları (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) görselleriyle temsil eden beş bölüm bulunmaktadır. Öğrenciler duyularını harekete geçiren söz veya cümleleri metin içinde belirleyerek bu bölümelere yazarlar. Şekil 5’te örnek bir etkinlik şablonu verilmiştir.



Şekil 5. Duyusal imaj tablosu (sense-o-gram).

❖ **Öykü Tekerleği (Story Wheel) Oluşturma:** Öykü tekerleği bir okuma görevi tamamlandıktan sonra okunanlara ilişkin önemli kısımların zihinsel imajlarının görsel olarak özetlenmesini ve sunulmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik öğrencilerin okudukları hikâyenin unsurlarını görselleştirmelerine yardımcı

olmakta ve özetleme becerilerini geliştirmektedir. Öykü tekerleği etkinliğinde tekerlek biçiminde bir dairenin içine küçük bir daire daha çizildikten sonra altı eşit parçaya bölünür. Ortadaki küçük daireye okunan metnin ve yazarının ismi yazılır. Her bir bölüm okunan öykünün en önemli olaylarını temsil etmektedir. Öğrenciler öyküyü okuduktan sonra en önemli kısımlarına ilişkin zihinsel imajlar oluştururlar. Öykünün başı, ortası ve sonundaki önemli gördükleri olaylara ilişkin zihinsel imajlarını bir bütünlük içerisinde öykü tekerleğine çizerler. Şekil 6'da örnek bir etkinlik verilmiştir.



Şekil 6. Örnek bir öykü tekerleği.

❖ **Oku-İzle-Oku-İzle Tekniği (Read-Watch-Read-Watch):** Hibbing ve Erickson (2003) tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenciler çizgi filmi hazırlanan bir edebi metni okurlar. Öğretmen öğrencilerin okudukları her bir pasaja ilişkin zihinsel imajlar oluşturmaları için onları yönlendirir. Öğrenciler oluşturdıkları zihinsel imajları sınıfla paylaşırlar. Hemen ardından film izletilir. Öğrencilere okurken ve izlerken oluşturulan zihinsel imajları karşılaştırmaları söylenir. Sınıfta bir tartışma ortamı sağlanır.

❖ **Kelime hazinesini geliştirmek için görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartlarını kullanma:** Görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartları (visual-cue cards)

öğrencilerin önemli kelimeleri öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olmaktadır (Readence, Bean ve Baldwin, 1998; Bean, Valerio ve Stevens, 1999; Jenkins, 2009). Görsel ipuçlarının yer aldığı bir kelime kartı oluşturmak için öğrenciler kelimenin ismini, tanımını ve kendilerinin bulduğu hatırlatıcı bir kelime yazarlar. Daha sonra bu kelimeyle ilişkili bir resim çizerler. Son olarak da içinde o kelimenin geçtiği bir cümle yazarlar. Şekil 7’de görsel ipuçlarının yer aldığı basit bir kelime kartı örneği gösterilmiştir.

Bilinmeyen Kelime:	Tanımı:	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz
“Çığ”	Farklı seslerden dolayı dağdan aşağıya doğru kayan büyük kar kütleleridir	Arkadaşımın çığlık sesi çığı başlattı.	Çığlık atan bir kişinin ve dağın zirvesinden aşağı doğru yuvarlanan kar kütesinin resmi
Hatırlatıcı Kelime:			
“Başlatmak”			

Şekil 7. Görsel ipuçlarının yer aldığı basit bir kelime kartı (Jenkins, 2009, s.259).

❖ **Çiz-Konuş-Çiz Tekniği:** Macceca (2007, s.171) zihinsel imaj oluşturmada kullanılabilecek öğretimsel tekniklerden biri de çiz-konuş-çiz (talking drawings) tekniğidir. Çiz-konuş-çiz tekniğinde öğrencilerden çalışacakları konunun zihinsel resimlerini oluşturmaları istenir. Bu teknik görsel imaj oluşturma faydaları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Aşağıda bir çiz-konuş-çiz stratejisinin uygulandığı dersin aşamaları verilmiş ve Şekil’8 de örnek bir etkinlik sunulmuştur (Paquette, Fello ve Jalongo, 2007, s. 66).

- 1) Çalışma yapılacak bir metnin tamamını veya bir bölümünü belirleyiniz
- 2) Öğrencilerden bireysel olarak sessiz okuma yaptıktan sonra bir resim çizmelerini isteyiniz.
- 3) Öğrencileri yaptıkları çizimi partneriyle paylaşması ve tartışması için davet ediniz.

- 4) Dersi zihinsel imaj oluşturmaya uygun bir öğretimle işleyiniz.
- 5) Öğrencileri yaptığınız bu açıklamalardan sonra başka bir çizim yapmaları ya da orijinal çizimi düzenlemeleri için teşvik ediniz.
- 6) Öğrencilerin kendi çizimleri arasındaki farklılıklar ve çelişen durumlara ilişkin yapılan tartışmalara rehberlik ediniz.

Metni bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz. Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş	
	
Bölümü oku ve öğrendiklerin şeylerle ilgili yeni bir resim çiz.	
Farklı Olan Ne?	Çizdiğin resimler arasındaki farkı açıkla.

Şekil 8. Örnek bir çiz-konuş-çiz etkinliği

❖ **Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği (Think-Paire-Share):** Düşün-eşleş-paylaş, Lyman tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmak amacıyla geliştirilen öğretimsel bir tekniktir (Kolencik ve Bernadowski, 2007, s.87). Düşün-eşleş-paylaş, öğrencilerin okuduğu bir metin veya bir öykü hakkında konuşmaları için fırsatlar sunan bir öğretimsel stratejidir. Kurgusal olsun veya olmasın tüm öyküleyici metinlerde ve bilgilendirici metinlerde kullanılabilir (Rasinski ve Padak, 1996, s.112). Bu öğretimsel strateji, öğrencilerin okudukları bir metne ilişkin oluşturdukları zihinsel imajlar hakkında düşünmeleri ve onları önce partnerleriyle daha sonra da tüm sınıfla paylaşmaları için oldukça kullanışlı bir özelliğe sahiptir. Düşün-eşleş-paylaş stratejisinin, zihinsel imaj oluşturma öğretiminde nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin aşamalar Rasinski ve Padak (1996, s.112-113)'tan Kolencik ve Bernadowski (2007, s.87)'den yararlanılarak aşağıdaki verilmiştir.

- 1) Öğrenciler kendi partnerlerini belirlerler.
- 2) Öğretmen metindeki zihinsel imaj oluşturma için betimleme yönünden zengin bir bölümü belirler ve bunları öğrencilerle paylaşır.
- 3) Öğrenciler ilk durma noktasını okurlar ve bunlar hakkında kendi zihinsel imajlarını oluşturmaya çalışırlar. Öğrenciler ilginç ya da şaşırtıcı buldukları şeyler hakkında düşünebilirler ve pasajı okurken düşünceleri hakkında kısa notlar ve çizimler oluşturabilirler.
- 4) Her bir öğrenci oluşturdukları zihinsel imajlardan sonra onların hatırlanmasını istedikleri noktalara ilişkin hazırladıkları çizim ve notları da kullanarak partneriyle konuşur.
- 5) İkili tartışmalar boyunca ortaya çıkan önemli ve ilginç zihinsel imajlar daha geniş gruplarla veya tüm sınıfla paylaşılır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu tartışmalar kısa veya uzun sürebilir. Öğrencilerin zihinsel imajlarını gösteren bazı çizimler ve notlar kayıt altına alınarak sergilenebilir.
- 6) İlk düşün-eşleş-paylaş stratejisi tamamlandıktan sonra, Öğrenciler öykünün bir sonraki bölümünü okurlar ve tüm aşamalar yeniden uygulanır.

Şekil 9’da bazı kaynaklardan yararlanılarak bir düşün-eşleş-paylaş etkinliği oluşturulmuştur (Kagan, 1994; Sadoski ve Padak, 1996; Kolencik ve Bernadowski, 2007).

		Gözlerini kapat ve hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.
		Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Partnerinle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.
		Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar alarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş.

Şekil 9. Düşün-eşleş-paylaş etkinliği

❖ **Metinden Çıkarılan İmajların Dramatize Edilmesi:** Verilen bir öykü metninin küçük bir bölümünün veya bir şiirin öğrenciler tarafından dramatize edilmesi öğrencilerin zihinsel imajlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan etkili yollardan biridir. Seçilen metni canlandırılabilir özellikler taşıması ve düzeye uygun olması oldukça önemlidir. Öğretmen öğrencileri üç veya dört kişilik gruplara ayırır ve kendilerinin rahatça hareket edebilecekleri bir yer bulmalarını ister. Öğrenciler gözleri kapalı halde öğretmenin okuduğu metni dikkatlice dinlerler. Öğretmen canlı ve ayrıntılı imajlar oluşturmaları için öğrencilerin şemalarında olan kelimelere özellikle dikkat etmelerini belirtir. Metin üç veya dört kez okunduktan sonra öğrencilerden zihinlerinde oluşturdukları imajları kendi grubundaki arkadaşlarıyla sesli düşünme yoluyla paylaşması istenir. Daha sonra her bir grup kendi arasında metne ilişkin bir drama hazırlaması için birlikte düşünmeye başlar. Öğretmen bu arada aşağıdaki soruları yöneltebilir:

- 1) Grubunuzun metinde en önemli gördüğü bölüm hangisiydi?

- 2) Önemli gördüğünüz o bölümü nasıl gösterebilirsiniz?
- 3) Gruptaki herkes bu gösteride nasıl yer alabilir?

Öğrenciler hazırladıkları drama gösterisini sunduktan sonra öğretmen çeşitli sorular yöneltir. Özellikle neden bu bölümü canlandırdınız türünde sorular öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajların birbirinden farklı olduğunu sorgulaması açısından önemlidir. Öğretmen bu noktada her grubun kendi imajlarına göre metinde önemli gördüğü yerleri farklı yollarla dramatize ettiğini vurgular (Miller, 2002, s. 81-82).

Zihinsel İmaj Oluşturmaya Uygun Bazı Senaryo Metinler

Zihinsel imaj oluşturmaya uygun senaryo metinleri hazırlanırken okuyucuların veya dinleyicilerin zihinlerinde kolayca canlandırma yapabilmeleri ve zihin resimleri oluşturabilmeleri dikkate alınmalıdır. Alverman, Swafford ve Montero (2004, s. 27) aşağıdaki metnin okunduktan sonra zihinde birçok imajı uyandıracaklarını ifade etmektedir:

“Dalgıç zihninde birazdan yapacağı dalışa konsantre olurken adeta bir heykel gibi sıçrama tahtasında duruyordu. Çok beklemeden kendisini atlama tahtasından hava boşluğuna bıraktı. Havada takla atarken sanki hiç zorlanmadı ve ilerlemeye başladı. Düz bir ok gibi suya daldı. Suyu girmeden saniyeler önce daldığı yerde yalnızca küçük bir sıçrama sesi duyuldu. Havuzun kenarına doğru yüzerken klor kokan havayı yüksek sesli zafer çığlıkları ve alkış sesleri kapladı. Dalgıç havuzdan yukarı doğru çıktı ve rahatlamak için duş kabinine doğru yöneldi.”

Alverman, Swafford ve Montero (2004, s.27) yukarıdaki metnin okunmasının ardından şu soruların yöneltilmesinin önemli olduğunu bildirmektedir: Zihninizde neler canlandırdınız? Havuzda sıçrama tahtasından zıplayarak yüzen bir kişi mi yoksa olimpiyatlarda yarışan profesyonel bir dalgıç mı gördünüz? Dalgıç atlarken sıçrama tahtasındaki sesi duydunuz mu? Mükemmel bir şekilde gerçekleştirilen dalıştan sonra kalabalıkların alkış seslerini duydunuz mu? Suyu dalarken suyun o hafif sıçrama sesi yankılandı mı kulaklarınızda? Havadaki klor kokusunu hissettiniz mi? Dalışı önceden gördünüz mü ve sonra yarış tamamlana kadar nefesinizi tuttunuz mu? Belki de kendinizi o kalabalıktaki insanlardan bir değil de dalgıcın kendisi olarak canlandırdınız. Böylece farklı şeyleri gördünüz, işittiniz, kokladınız ve hissettiniz. Muhtemelen siz sıçrama tahtasının sonunda ayakta dururken harika bir dalışı zihninizde canlandırdınız. Sonrasında mükemmel bir performansta bulunduğunuz için kendinizi çok sevinçli ve rahatlamış hissettiniz mi?

Vacca, Vacca ve Mraz (2011, s.180) aşağıdaki metnin zihinsel imaj oluşturmaya uygun bir metin olabileceğini önermiştir:

Gözlerinizi kapatınız. Tüm kaslarınızın rahatlatınız. Havalanmadan on dakika önce bir uzay mekiğine biniyorsunuz. Birazdan kalkışa geçeceğini hissediyorsunuz. Arkadaşınıza bakıyorsunuz ve onun tepkilerini kontrol ediyorsunuz. Şuan gösterge panelindekileri okumaya hazırsınız. Zemin kontrolü için bilgi iletirken uçuşa on bir dakika kaldığını fark ediyorsunuz. Koltuğunuza tekrar oturuyorsunuz ve astronot arkadaşınıza düşüncelerinizi anlatıyorsunuz. Araç indiğinde neler görmek istediklerinizden bahsediyorsunuz. Varış noktasını keşfederken dokunabilecek ve duyabileceğiniz şeyleri hakkında konuşuyorsunuz. Sonunda uykuya dalıyorsunuz. Dünyaya dönerken kendinizi hayal ediyorsunuz. Arkadaşlarınızı ve yakınlarınızı bir kez daha görüyorsunuz. Şuan tekrar başladığınız yerdesiniz. Kaslarınızı hareket ettiriniz ve gözlerinizi açınız...

Öğrencilerinizin seçtiğiniz okuma metninin içeriğine uygun olarak yaptıkları bu yolculuklar hakkında tartışmalarını sağlayabilirsiniz. Yukarıda tasarlanan örnekte olduğu gibi sınıfta uzay yolculuğu konulu bir metni okumadan önce tüm sınıf zihinsel imaj oluşturma tartışmasına etkin olarak katılabilir. Tartışma soruları, “Uzay mekiğine binmeden önce kendinizi nasıl hissettiniz?”, “Arkadaşınız nasıl tepkiler verdi?”, “Keşfiniz ne kadar zaman aldı?”, “Yolculukta sizi neler şaşırttı?”, “Renkler? Sesler?” şeklinde olabilir (Vacca, Vacca ve Mraz, 2011, s.180)

Zihinsel imaj oluşturma; anlamı zenginleştirme, bilgiyi uzun süre koruma ve anlamayı izleme gibi üç önemli işleve hizmet eder. Eğer öğrenciler zihinsel bir imaj oluşturmıyorlar ya da bu konuda eksik ve yetersiz ise onları metni yeniden okumaları yönünde cesaretlendiriniz ve zihinlerindeki bir resmi kullanmalarını ya da yeni bir imaj oluşturmalarını sağlayınız. Bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma zengin betimlemelerin yer aldığı metinleri anlamada güçlük yaşayan öğrenciler için yardımcı olabilir. Örneğin aşağıda verilen metin bu konuda oldukça işe yarayabilir (Gunning, 2004, s.210):

Bir kuyruklu yıldız kirlı bir dondurma külahına benzer. Baş, püskül ve kuyruk olmak üzere üç bölümden oluşur. Baş kısmı buz, gaz ve kaya parçalarından meydana gelir. Çoğu kuyruk yıldızının baş kısmı yalnızca birkaç kilometre genişliğindedir. Güneşe yaklaştıkça baş kısmındaki gazlar yok olur. Geniş, uçuşan yuvarlak şeklindeki bulutlar oluşur. Kuyruk kısmı püsküllerin güneş tarafından ısıtılmasıyla ortaya çıkar. İnce toz bulutları ve gazlardan meydana gelir. Bir kuyruklu yıldızın kuyruğu daima güneşe bakan yüzünün tersini gösterir ve milyonlarca kilometre uzunluğunda olabilir (Hackett, Moyer ve Adams, 1989, s.108).

Aşağıdaki alıntı sesli okumada sırasında zihinsel imaj oluşturma amacıyla kullanılabilir iyi bir örnektir (Buehl, 2001, s.111):

Serbestçe nefes alınız. Burun deliklerinizden geçen havayı hissediniz ve havayı burnunuzun içine doğru çekin. Havayı göğsünüze çektiğinizde diyaframınız kasılacağını hissedeceksiniz. Bedeninizdeki her bir hücreye dolması için

ciğerlerinizdeki küçük keseciklere oksijen akacak ve kılcal damarlarınıza doğru hareket edecek. Yaşıyorsunuz şuan. Bu yalnızca aldığınız nefes. Havayı içinize çektiğinizde burun delikleriniz toz, sprey, volkanik kül ve bitki sporları gibi milyonlarca görünmez parçacıkları tutar. Bu parçacıklar sırasıyla bakterilere ve virüslere ev sahipliği var. Birkaç türü alerji veya astımı tetikleyebilir. Çok nadir olarak SARS, tüberküloz ve grip gibi hastalığa neden olan etkenleri taşıyan patojenleri içimize çekebiliyoruz (Wolfe, 2013, s.138)

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çalışma konusu ile ilgili benzer araştırmalardan önemli görülen bazı bilimsel çalışmaların özetlerine tarih sırasına uygun olarak yer verilmektedir.

Brooker (2013), yaptığı doktora tezi çalışmasında iki anlama stratejisinin (görsel imaj oluşturma ve anahtar ipuçları kullanma) birlikte ve bağımsız öğretiminin hatırlama, anlama ve kelime bilgisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 98 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler yansız olarak dört gruba ayrılmıştır: 1) görsel imaj oluşturma (okuma boyunca), 2) anahtar ipuçları kullanma (okumadan sonra), 3) görsel imaj oluşturma (okuma boyunca) ve anahtar ipuçları kullanma (okumadan sonra) ve 4) genel hatırlama öğretimi (okumadan önce) grubu. Araştırmada, deneysel müdahalenin hatırlama, anlama (açık ve dolaylı sorular) ve kelime bilgisi üzerindeki etkisini test etmek ve katılımcıların strateji kullanımına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla son testli aşamalı-açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Son test ve izleme testinde ölçme aracı olarak iki metin (biri bilgilendirici ve diğer öyküleyici metin yapısında) ve bağlamsal kelime bilgisini ölçmek amacıyla 50 sorudan oluşan ve çoktan seçmeli test formatında araştırmacı tarafından geliştirilen kelime testi kullanılmıştır. Metinlere ilişkin hatırlama boyutunda öğrencinin metni sesli olarak anlatımı ve belirlenen anahtar ifadelerle uygunluğu açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Anlama boyutunda ise basit (açık) ve derinlemesine anlamayı ölçen sorular (çıkarım yapmayı gerektiren) kullanılmıştır.

Dört hafta boyunca bir ders saati olarak toplamda dört metin kullanılarak (iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin) gerçekleştirilen öğretimsel uygulamada strateji öğretiminde Pearson ve Gallagher (1983)'in “sorumluluğun aşamalı aktarımı” modeli kullanılmıştır. Uygulamadan hemen bir hafta sonra son test, altı hafta sonra da izleme testi yapılmıştır. Deneysel müdahalenin son test ve izleme testi arasındaki etkisini test etmek amacıyla bir dizi MANOVA ve çoklu karşılaştırma için post hoc analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda son testte yer alan hatırlama ve anlama boyutlarında (her iki soru ölçümünde) ve izleme testinin anlama boyutunda derinlemesine anlamayı ölçen soruların (çıkarım

yapmayı gerektiren) kullanıldığı bölümde yalnızca anahtar ipucu kullanma stratejisi öğretilen grup hem görsel imaj oluşturma öğretimini alan gruptan hem de her iki stratejinin birlikte öğretimini alan gruptan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek puan almıştır. Ayrıca içerik analizinin yapıldığı nitel boyutta anahtar ipucu kullanımı öğretimi alan öğrenciler bu stratejinin kendileri için çok anlamlı olduğunu ifade etmişler ve gelecekte de bu stratejiyi kullanmaya yönelik olumlu açıklamalar yapmışlardır.

Baldwin (2013), yaptığı doktora tezi çalışmasında zihinsel imaj oluşturma stratejisinin kelime öğrenme ve hatırlama üzerindeki etkisini deneysel yöntemle incelemiştir. Araştırmaya devlet okullarından tabakalı örnekleme yoluyla seçilen iki altıncı sınıftan toplamda elli altı öğrenci katılmıştır. Gerçek deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney grubuna imaj oluşturmaya gerektiren ve yazar tarafından “Snapshot” olarak adlandırılan bir yöntem uygulanmıştır. “Snapshot” yöntemi her bir kelimenin zihinsel imajının oluşturulmasını ve drama ile gösterilmesini içermektedir. Kontrol grubu ise kelimelerin sözel ve görsel bilgilerini içeren geleneksel bir öğretim almışlardır. Araştırmada önceki kelime bilgisi kontrol altında tutularak imaj oluşturma kelime öğrenme üzerindeki etkisi genel liner model kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kelime öğrenmede zihinsel imaj oluşturmaya kullanan öğrencilerin geleneksel kelime öğretimi alan öğrencilere göre kelime hatırlama boyutunda daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Araştırma sonucunda kelime öğrenmede zihinsel imaj kullanmanın kelimenin derin bir şekilde uzun süreli bellekte kodlanmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okumayı geliştirmenin yanında genellikle ihmal edilen sanat derslerini okuma ile ilişkilendirerek dersler arasında bir bütünlük sağladığı dile getirilmiştir.

Hall (2012) yaptığı doktora tez çalışmasında ortaokul ve lise düzeyinde beden eğitimi derslerinde uzmanlaşmış öğretmenler üzerinde çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada, beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin zihinsel imaj oluşturmaya kullanıp kullanmadıklarını ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Alberta ve Ontario’da bulunan okullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiş sonra da kartopu örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların özellikleri cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğretim yaptıkları sınıf ve öğrencilerin cinsiyeti gibi değişkenler açısından farklılıklar göstermektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik özelliklere

ilişkin kısa bir anket kullanılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından tematik kodlama ile veri analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda katılımcılar zihinsel imajlar kullanmanın mesleklerinde yaygın olan öz-düzenleme davranışlarının ve birçok bedensel hareketin öğretimine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri zihinsel imaj oluşturma bilşsel fonksiyonlarını motivasyonel fonksiyonlarından daha fazla kullandıklarını açıklamışlardır. Diğer yandan katılımcıların birçoğunun zihinsel imaj oluşturmaya yararlı bir beceri olarak algıladığı fakat yapılandıramadıkları yani planlı olarak kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların hem beden eğitimi öğretmenleri hem de bu alanın eğitim programları için faydalı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Cohen ve Johnson (2012) yaptıkları araştırmada zihinsel imaj oluşturma bilimle ilgili yeni kelimeleri hatırlama ve öğrenme üzerinde etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar ayrıca kelimelerin işleme derinliklerini araştırmışlardır. Seksen dokuz beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı bu araştırmada, öğrenciler yansız olarak dört öğretimsel müdahale grubuna atanmışlardır. Gruplara sırasıyla kelime ile birlikte resmin sunulduğu yöntem, resimlerin kullanılmadığı zihinsel imaj oluşturulan yöntem, resimlerle birlikte zihinsel imaj oluşturulan yöntem ve kelimenin yalnızca sözel olarak açıklandığı yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, hem müdahaleden hemen sonra hem de izleme amaçlı daha sonra yapılan (iki hafta sonra) ölçümlerde imaj oluşturma müdahale grupları (resimli/resimsiz imaj oluşturmaya kullanan gruplar) diğer gruplardan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. İmaj oluşturma müdahale grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmaması yazarları, kelime öğrenmede hafızaya yardımcı olma bakımından zihinsel imaj oluşturma yanında resimleri kullanmanın gereksiz olduğu sonucuna götürmüştür. Bununla birlikte imaj oluşturma kelimeleri uzun süreli belleğe derin işleme düzeyinde kaydetmeye yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Cohen (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada zihinsel imaj öğretiminin bilimle ilgili kelime öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Yüz öğrencinin katıldığı araştırmada öğrenciler yansız olarak dört müdahale grubuna atanmışlardır. Gruplara sırasıyla kelime ile birlikte resmin sunulduğu yöntem, resimlerin kullanılmadığı zihinsel imaj oluşturulan yöntem, resimlerle birlikte zihinsel imaj oluşturulan yöntem ve kelimenin yalnızca sözel olarak açıklandığı yöntem uygulanmıştır. Müdahalede kullanılan yöntemler,

kelime öğrenmeyi kolaylaştırmada zihinsel imaj oluşturma, ikili kodlama teorisi ve işleme düzeyi dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda imaj oluşturma müdahale grupları yalnızca kelimenin sözel tanımlamasını içeren yöntemle öğretim alan gruptan kelime hatırlamayı içeren ölçüm puanları açısından daha yüksek puan almışlardır ancak istatistiksel olarak bu fark anlamlı çıkmamıştır. Araştırmacılar bu araştırma sonunda kelime öğrenmede zihinsel imaj kullanmanın her öğretimsel düzeyde kullanılabileceğini önermişlerdir.

Cohen ve Johnson (2011) zihinsel imaj kullanmanın kelime öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Toplamda on beş ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrenciler yansız olarak üç müdahale grubuna atanmışlardır. Birinci gruba yalnızca kelimenin basit bir açıklanmasını içeren sözel bir tanımlama öğretimi yapılırken, ikinci grup ikili kodlama teorisine uygun kelime ve ilişkili bir resmin birlikte verildiği bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Zihinsel imaj kullanmanın öğretildiği üçüncü gruba ise zihinsel imajın nasıl oluşturulduğu öğretilmiş ve onlardan ilgili kelime ile ilgili zihinlerinde resim yapmaları ve onları bir kâğıda çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere, her biri yedi kelimeden oluşan hayvanlar ve doğal yaşam, müzik araçlarına ait terimler ve bilimle ilgili olmak üzere toplamda yirmi bir kelime öğretilmiştir. “Latin Karesi” ile tasarlanan bu deneysel araştırmada her üç gruptaki öğrenciler her bir kelime grubunu üç müdahale türüne göre almışlardır. Katılımcıların müdahale sonrasında kelime bilgisinin belirlenmesi, araştırmacılar tarafından tasarlanan ve öğrencilerin kelimenin anlamını öğrenmelerini içeren ölçümler yoluyla yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda müdahale grupları arasında kelime grupları açısından bir durum haricinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Anlamlı farklılık yalnızca imaj kullanan grupla sözel kelime öğretimi yapılan grup arasında bilimle ilgili kelime kategorisinde çıkmıştır. Ancak kelime öğrenmek için ikili kodlamaya uygun eğitim alan grubun ortalaması imaj kullanan grubun ortalamasından yüksek çıkmıştır. Ayrıca kelime öğrenmek için imaj kullanan gruptaki öğrencilerin puan ortalamaları, yalnızca kelimenin sözel tanımlanması eğitimini alan gruptaki öğrencilerin ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Müdahale sonrasında küçük grup tartışması şeklinde yapılan görüşmelerde öğrenciler, kelime öğrenmelerinde zihinsel imaj kullanmanın işlerini kolaylaştırdığını ve öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Jenkins (2009) yaptığı doktora tez çalışmasında fenle ilgili bilgilendirici metinleri kullanarak zihinsel imaj oluşturma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu

anlama başarıları ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ayrıca farklı anlama düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonu, zihinsel imaj netliği ve anlama puanları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmaya 56 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. The Gates-MacGinitie okuma testine göre düşük, orta ve yüksek okuduğunu anlama becerisine göre sınıflandırılan öğrenciler iki deney ve iki de kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğrenciler, araştırmacı ve arkadaşının görev yaptığı okuldaki öğrenciler olması ve daha önce okuma seviyesine göre sınıflara ayrılmaları dolayısıyla gruplara atama işleminde herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Daha önce okuttukları sınıf olmasından dolayı araştırmacı deney gruplarına arkadaşı ise kontrol gruplarına öğretim yapmıştır. Deney Grubu 1'e 11 temel düzeyde, Deney Grubu 2'ye 14 üst düzey, Kontrol Grubu 1'e 19 sınıf düzeyinde ve Kontrol Grubu 2'ye ise 12 üst düzey okuma performansına sahip öğrenci katılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere günlük 45 dakikalık oturumlar halinde iki hafta boyunca zihinsel imaj oluşturma stratejisi öğretilmiştir. Öğretim sürecinde yazar tarafından farklı kaynaklardan derlenen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan fenle ilgili bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin sonunda on adet çoktan seçmeli ve bir adet kısa cevaplı açık uçlu soru yer almıştır. Zihinsel imaj öğretimi beş aşamadan oluşmuştur: 1) Görsel yardımcılar kullanılarak temsili öğretim yapılması 2) Zihinsel resimler ve öğrencilerin kendi ürettikleri resimler kullanılarak temsili öğretim yapılması 3) Öğrencilerin oluşturdukları zihinsel resimleri kendi cümleleriyle yazdıkları ve sınıfla sesli bir biçimde paylaştıkları temsili öğretimin yapılması 4) Bağlamdaki bilinmeyen kelimelerin temsili öğretimi(sözel-görsel kelime karesi ve LINCOS kelime kartı stratejileri kullanılmıştır) 5) Öğrencilerin kendi seçtikleri araçlarla (gösterimler, zihinsel resimler veya sesli düşünme) temsili öğretimin yapılması. Beşinci aşama üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen öğrenciye imaj oluşturma tekniğini gösterir. İkinci bölümde imaj oluşturma için kendi seçtikleri partneriyle uygulama yaparlar. Üçüncü aşamada ise öğrenciler kendi başlarına zihinsel imaj oluşturma stratejisini uygularlar. Kontrol grubundaki öğrencilere ise zihinsel imaj oluşturmaya ilişkin herhangi bir öğretim yapılmamıştır. Aynı süre zarfında öğretmen metin sonrasında yer alan soruları cevaplayabilmeleri için çok dikkatli okuma yapmaları gerektiği şeklinde öğrencilere yönlendirme yapmıştır.

Araştırmada ön test olarak Gates-MacGinitie Okuma Testi (2000), hem öntest hem de sontest olarak Sheveland Zihinsel İmaj Netli Ölçeği (1992), Okuma Motivasyonu Ölçeği (Gambrell vd., 1996) ve araştırmacı tarafından geliştirilen iki bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bilgilendirici metine ilişkin 10 adet çoktan seçmeli bir adet ise kısa cevaplı açık uçlu soru yer almıştır. Yapılan birinci son testten sonra yılsonuna kadar haftada tüm öğrencilerin haftada üç kez zihinsel imaj stratejilerini kullanmak için öğretmenler tarafından yönlendirme yapılmıştır. Yılsonunda tüm öğrencilere ikinci kez son test uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda çoktan seçmeli soruların kullanıldığı anlama ölçümünde gruplar ve testler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Zihinsel imaj öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin ön test, son test 1 ve son test 2 puanları arasında artış gözlenmiştir. İlginç bir sonuç olarak kontrol grubundaki öğrenciler şans yoluyla daha iyi öğrencilerin denk gelmesinden dolayı deney grubundaki öğrencilere göre kısa cevaplı açık uçlu sorunun kullanıldığı anlama ölçümünde daha iyi puanlar almışlardır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan anlama ölçümünde düşük, orta, ve yüksek anlama düzeyine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test 1 ve son test 2 puanları arasında artış gözlenmiştir. Aynı zamanda yüksek ve orta düzeyde anlama seviyesine sahip öğrenciler düşük anlama düzeyine sahip olan öğrencilerden sürekli daha fazla puan almışlardır. Kısa cevaplı açık uçlu soruya ilişkin anlam ölçümünde testler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken anlama düzeyine göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda orta düzeyde anlam seviyesine sahip öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Yüksek anlama düzeyine sahip öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Düşük anlama düzeyine sahip olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında okuma motivasyonu bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okurken zihinsel imaj oluşturma stratejilerinden yararlanabileceği belirtilerek, sınıf ortamında bu stratejilerin düzenli bir şekilde ve uzun bir süreçte kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Fisher (2007) yaptığı doktora tez çalışmasında rehberli zihinsel imaj oluşturma'nın dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada rehberli zihinsel imaj oluşturma, okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların zihninde resim oluşturmaya yardım etmek için tasarlanan bir dizi planlanmış etkinlik olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 88 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı (karma model) bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel eşitlenmemiş kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilen “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile Sheveland (1992) tarafından geliştirilen “Zihinsel İmaj Oluşturma Netliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki tüm öğrencilerle bireysel olarak görüşme yapılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunu Kafkas öğrencilerin oluşturduğu bu araştırmada her iki sınıftan öğrenciler deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere haftada iki kez 45 dakikadan oluşan rehberli zihinsel imaj oluşturma eğitimi verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere tahmin yürütme stratejisi öğretimi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda hem zihinsel imaj oluşturma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin hem de tahmin yürütme eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Her iki stratejinin de birbirlerine göre istatistiksel olarak üstünlüğü ortaya çıkmasa da araştırmanın nitel bölümünde gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, zihinsel imaj oluşturma eğitimi alan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okumaya ayrılan zamanın miktarı ile oluşturulan imajların belirginliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Macomber (2001), yaptığı doktora tez çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj kullanmaları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dört devlet ve üç özel okuldan 149 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma, ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Öğrencilerin zihinsel imajlarının belirginlik düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi bildirimleri ile zihinsel imaj düzeyleri ortaya çıkarıldığından “Kapsamlı Alıcı ve İfade Edici Kelime

Hazinesi Testi-CREVT” uygulanarak öğrencilerin sözel ifade yeteneği kontrol altına alınmak istenmiştir. Ancak CREVT ifade edici kelime hazinesi puanları ile zihinsel imaj netlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu nedenle yapılan korelasyon analizlerinde bu değişken kontrol değişkeni olarak kullanılmamıştır.

Araştırma sonucunda okuma tutumu ile zihinsel imaj oluşturma arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır. Yani okuma tutumu puanları arttıkça oluşturulan zihinsel imajların netliği de artmıştır. Zihinsel imaj oluşturma doğasına ilişkin bulgular incelendiğinde; zihinsel imaj netliği ile cinsiyet ve katılımcıların kullandığı imaj oluşturma stratejisi (gözü açık, gözü kapalı) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine kız ve erkek öğrencilerin ürettikleri zihinsel imajların detayları ve kullandıkları eylemler arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Zihinsel imaj oluşturma doğasına ilişkin beş araştırma sorusundan yalnızca katılımcıların betimledikleri imaj türü ile (park, köpek ve sınıf arkadaşı) onların ürettikleri zihinsel imajların netliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda öğrencilere yöneltilen imaj türüne göre zihinsel imaj netlikleri farklılaşmıştır. Oluşturulan imaj netliği açısından en yüksek ortalama puana sahip betimlenen imaj türü “park” iken en düşük ortalama puana sahip betimlenen imaj türü ise “köpek” çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların aktif katılımcı veya pasif izleyici olmaları ile oluşturdukları zihinsel imajların netlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zihinsel imaj üretme sırasında aktif katılım sağlayan öğrencilerin daha net imajlar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin özel okuldaki öğrencilere göre daha belirgin zihinsel imajlar ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Rose, Androes, Parks ve McMahon’s (2000) yaptıkları araştırmada imaj öğretimini içeren drama temelli okuma öğretimi ile okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkiyi incelemişlerdir. Dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, hatırlamada imaj oluşturma önemine ilişkin vurgu yapan bilişsel teorilerden yararlanılarak bir okuma öğretimi programı geliştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada imaj oluşturma içeren drama temelli okuma programının Iowa Temel Beceriler Testinin Okuduğunu Anlama bölümü ile ölçülen anlama puanları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda drama temelli okuma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin geleneksel okuma öğretimi programına devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama puanlarının arttığı gözlenmiştir.

Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi (1994), 78 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada iki anlama stratejisinin (zihinsel imajlar oluşturma ve metinle ilgili görselleri kullanma) etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada bir Afrika halk masalı okutulmuş ve öğrencilerin tepkileri ölçülmüştür. Katılımcılar rastgele dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptan görsellerin yer aldığı metni okuyarak zihinsel imajlar üretmeleri istenmiştir. İkinci gruptan görsellerin olmadığı aynı metni okumaları ve zihinsel imaj oluşturmaları istenmiştir. Üçüncü gruptaki öğrenciler görsellerin yer aldığı metni okuyarak hatırlamaya ilişkin genel bir öğretim almışlardır. Dördüncü grup ise görsellerin olmadığı aynı metni okuyarak hatırlamaya ilişkin genel bir öğretim almıştır. Araştırmacı uygulamadan bir hafta sonra katılımcılardan okunan masal hatırlamalarını ve ilgili soruları cevaplandırmalarını istemiştir. Araştırma sonucunda gruplar arasında hatırlama performansı açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca işlem sonrası yapılan görüşmelerde katılımcıların %95'i zihinsel imaj oluşturdıklarını bildirmiştir. Araştırmacılar bu durumu katılımcıların öğretmen yetiştirme programı dahilinde bazı okuma stratejilerini önceden sahip olmalarıyla ilişkilendirmiş ve kullanılan öyküleyici metnin üniversite öğrencileri için imaj oluşturma açısından çok kolay olabileceği şeklinde yorumlamıştır.

Gambrell ve Jawitz (1993) okumada zihinsel imajların kullanımına ilişkin yeni ufuklar açan bir araştırma yaparak alana önemli katkıda bulunmuşlardır. Yaptıkları çalışmada, zihinsel imaj oluşturma ve metindeki görselleri incelemenin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 120 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. Birinci grup strateji olarak metinle ilgili görselleri incelemeyi ve zihinsel imaj oluşturmaya kullanmıştır. İkinci grup yalnızca zihinsel imaj oluşturmaya kullanmıştır. Üçüncü grup strateji olarak sadece metindeki görsellerden faydalanırken dördüncü grup bir kontrol grubu olarak yalnızca öyküyü hatırlamaya çalışmakla yetinmiştir. Deneysel işleme uygun öğretim alındıktan sonra tüm öğrenciler verilen bir öyküleyici metni sessizce okumuşlar ve ardından 16 sorudan oluşan hatırlama testini cevaplamışlardır. Araştırma sonucunda imaj oluşturma ve metinle ilgileri görselleri kullanma birbirinden bağımsız olarak okuduğunu anlamayı geliştirirken her iki stratejin birlikte kullanıldığı grup diğer gruplardan anlamlı bir şekilde daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ayrıca yalnızca imaj oluşturma eğitimi alan grup, sadece metindeki görselleri kullanan ve metni hatırlamaya çalışmakla yetinen diğer iki gruptan öykünün bütününe ve temel unsurlarının hatırlanması boyutlarında daha iyi bir performans göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise öykünün hatırlanmasına

ilişkin boyutta en düşük puan almışlardır. Yazarlar çalışmanın bu sonuçlarını imajlar ve görsellerin etkileşimi teorisi olarak yorumlamışlardır.

Bourduin, Bourduin ve Manley (1993) zihinsel imaj oluşturma eğitiminin ikinci sınıf öğrencilerinin çıkarımsal düşünme ve okunan metnin ayrıntılarını hatırlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Toplamda yirmi sekiz öğrenciyle yürütülen araştırmada öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruba metinle ilgili zihinsel imaj oluşturma eğitimi verilmiş ve oluşturdıkları imajları görsel ve sözel olarak betimlemeleri istenmiştir. İki grup yönlendirilmiş okuma grubu olarak adlandırılmış ve öğretmenden sürekli düzeltici geribildirim almışlardır. Dördüncü grup ise metni kendi başlarına okumuşlar ve öğretmenden herhangi bir yardım almamışlardır. Öğrenciler eğitimden hemen ve altı hafta sonra olmak üzere iki kez son teste tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda imaj oluşturma eğitimi alan öğrencilerin çıkarımsal düşünme puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan ilk son-testte imaj oluşturma eğitimi alan öğrencilerin puanları ile diğer gruplarda yer alan öğrencilerin okunan metnin ayrıntılarını hatırlama puanları açısından imaj oluşturan grubun lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmacılar bu sonuçlardan sonra okuma öğretiminde imaj oluşturma öğretiminin desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gambrell ve Bales (1986) yaptıkları araştırmada zihinsel imaj oluşturma ve anlamayı izleme üzerinde çalışmışlardır. Bu deneysel çalışmada anlama düzeyi zayıf olan üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri deney (imaj oluşturma öğretimi) ve kontrol grubuna (genel öğretim grubu) atanmışlardır. Çocuklar hem açık hem de kapalı tutarsızlıkları içeren metinleri okumuşlar ve bu tutarsızlıklara ilişkin farkındalıklarına yönelik soruları cevaplamışlardır. Zihinsel imaj kullanmaya ilişkin öğretim alan deney grubu öğrencileri, genel öğretim alan kontrol grubu öğrencilerine göre metindeki açık ve kapalı olarak verilen tutarsızlıkları daha daha iyi tanımlamış ve tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar zayıf okuyucuların anlama güçlükleriyle karşılaştıklarında bile bir anlama stratejisi olarak zihinsel imajlar kullanmayı kendiliğinden kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Zihinsel imaj kullanmak için özel olarak yönlendirildiği zaman zayıf okuyucuların büyük çoğunluğunun (%70) kontrol grubuna göre anlamayı izlemede daha iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, imaj oluşturma kullanmanın okuyucunun metni anlama yeteneğini artırdığına ilişkin görüşleri desteklemektedir.

Gunston-Parks (1985) yaptığı araştırmasında zihinsel imaj oluşturma'nın zayıf okuyucuların okuduğunu anlamalarını geliştirip geliştirmeyeceğini incelemiştir. Fenle ilgili bilgilendirici metinlerin kullanıldığı araştırmaya, IOWA testinin sonuçlarına göre zayıf okuma düzeyine sahip olan 160 yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı metinle ilişkili rehberli zihinsel imaj oluşturma olarak adlandırdığı deneysel müdahale işlemini öğrencileri rastgele dört gruba ayırarak gerçekleştirmiştir. Birinci grup fenle ilgili metni okuyarak metinle ilişkili zihinsel imajlar üretmişlerdir. İkinci grup aynı metni dinleyerek metinle ilişkili zihinsel imajlar oluşturmuşlardır. Üçüncü grup yalnızca metni okumuş dördüncü grup ise kontrol grubu olarak herhangi bir işleme tabi tutulmamıştır. Öğrenciler daha sona metnin içeriğinde ilişkin bilgileri ölçen on maddeden oluşan bir testi cevaplamışlardır. Araştırma sonucunda gruplar arasında anlama başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak araştırmacı fenle ilgili bilgilendirici metinleri anlama üzerinde imaj oluşturma yeteneğinin istatistiksel olarak temel bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Gunston-Parks (1985), araştırma bulgularının fenle ilgili bilgilendirici metinleri okurken zihinsel imajlar üretebilecekleri fikrini desteklediğini ifade etmiştir. Ayrıca gruplar arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasında katılımcıların tamamının zayıf okuyucu olmasının ve öğretim yapılmamasının bir etken olabileceğini ileri sürmüştür.

Gambrell (1982) birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yönlendirilmiş zihinsel imaj oluşturma'nın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 58 öğrenci rastgele deney ve kontrol grubuna atanmış ve tüm öğrencilere bölümler halinde kısa hikâyeler okutturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere okuduklarını hatırlamalarına yardımcı olması için her bir bölümden sonra zihinlerinde bir resim yapmaları öğretilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hatırlamalarına yardımcı olması için okudukları şeylere ilişkin düşünceleri şeklinde bir öğretim yapılmıştır. Tüm öğrencilere her bir bölüm okunduktan sonra bir tahmin sorusu (Gelecek bölümde ne olacağını düşünüyorsunuz?) yöneltilmiş ve verilen cevapların olaylarla ilgili olma durumu ve doğru tahmin sayısına göre puanlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda zihinsel imaj oluşturmaları için yönlendirme alan öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre her iki ölçümde de daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Finch (1982) iyi ve zayıf okuyucuların biri diğerine göre daha bilindik özelliklere sahip olan iki metni okurken zihinsel imaj oluşturma yeteneklerini araştırmıştır. Sınıf

düzeyinin üzerinde ve altında okuma yeteneğine sahip altı okuldan 80 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrenciler hem deney hem de deney grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere okurken hatırlamalarına yardımcı olması için zihinlerinde resim oluşturmaları gerektiği söylenerek yönlendirme yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise basitçe okuduklarını hatırlamaları gerektiği söylenmiştir. Tüm öğrenciler bireysel olarak her iki metni okuduktan sonra metinle ilgili bilgileri hatırlamaya ilişkin uzun cevaplı ve çoktan seçmeli soruları yanıtlamışlardır. Araştırma sonucunda her iki grup arasında yalnızca çoktan seçmeli test puanları üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf düzeyinin altında ve üzerinde olan öğrenciler arasında anlama puanları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yine öğrenciler kolay olan metinden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. İşlemden hemen sonra değerlendirme amaçlı yapılan anket sonuçlarına göre sınıf düzeyinin üzerinde olan öğrencilerin %90'ı, sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin ise %65'i okuma sırasında zihinsel imaj oluşturdıklarını bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda Finch, zihinsel imajların üretilmesinde daha yoğun öğretimin yapılması gerektiğini önermiştir.

Cramer (1980) 30 on birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında oluşturulan zihinsel imajların derecesiyle (düşük, orta ve yüksek) okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Tüm öğrencilere Estes Okuma Tutumu Ölçeği uygulandıktan üç gün sonra onlara imaj üretme potansiyeli yüksek ve düşük olan iki ayrı metin okutturulmuştur. Öğrencilere daha sonra kısa sorulardan oluşan bir test ve ayrıca yapılandırılmış bir close testi cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin zihinsel imajlar üretip üretmediklerini, ne kadar imaj oluşturdıklarını, okunan metinlerin zor olup olmadığını ve onları beğenip beğenmediklerini ortaya çıkarmak için tüm öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda daha fazla oluşturdıklarını bildiren öğrencilerin anlama ve okumaya yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca en az imaj ürettiklerini bildiren öğrencilerin en düşük okuduğunu anlama puanına sahip olduğu ve ilginç olarak orta düzeyde imaj oluşturdıklarını belirten öğrencilerin okumaya yönelik en düşük tutum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Cramer (1980) yaptığı çalışmanın sonuçlarının zihinsel imaj oluşturma ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında bir ilişkinin varlığını desteklediğini ileri sürmüştür.

Gambrell, Koskinen ve Cole (1980) yaptıkları araştırmada zayıf ve iyi okuyucuların dinleme ve okuma sırasında yönlendirme ile oluşturdıkları zihinsel imajların anlamaya

nasıl bir etkiye bulunacağını incelemişlerdir. 63 altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada özel bir yer ve orada yaşayan insanları anlatan sosyal bilgilere dersiyle ilişkili iki bilgilendirici metin kullanılmıştır. Öğrenciler rastgele iki gruba atanmışlardır. Birinci grup belirtilen metinleri önce dinlemiş ve sonra da okumuştur. İkinci grup ise tam tersini yani önce okumuş sonra dinlemiştir. İki metinden birini okuduktan veya dinledikten hemen sonra her iki gruba da araştırmacılar tarafından okudukları ve dinledikleri metinlere ilişkin hatırlamalarına yardımcı olması açısından zihinlerinde resim oluşturmaları söylenmiştir. Bu işlemten sonra zihinsel imaj üretilip üretilmediğini ve dinledikleri ya da okudukları bilgileri hatırlayıp hatırlamadıklarını belirlemek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden metinle ilgili bilgileri yeniden anlatmaları ve ilgili soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda dinleme ve okuma sırasında üretilen zihinsel imajlar anlama üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmazken, iyi okuyucular zayıf okuyuculara göre zihinlerinde daha hızlı resim oluşturdıklarını bildirmişlerdir. Zayıf okuyucuların %17'si dinleme sırasında hiç imaj oluşturmadıklarını belirtirken iyi okuyucuların yalnızca %3'ü dinleme sırasında imaj oluşturmadığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları zayıf okuyucuların anlama güçlükleri yaşamada yalnızca kelime çözümleme sorunun olmadığı fikrini güçlendirmiştir.

Pressley (1976) bir sınıf ortamında zihinsel imaj oluşturma stratejisinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyeleri hatırlamaları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. 86 üçüncü sınıf öğrencisi rastgele deney ve kontrol grubuna atanmıştır. 2*2'lik deneysel desen şeklinde tasarlanan araştırmada hem deney hem de kontrol grubu için okuma düzeylerine (iyi okuyucular/orta düzey ve zayıf okuyuculardan oluşan grup) göre iki sınıf kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri gittikçe artan uzunlukta on yedi parçadan oluşan kısa hikâyeler kullanılarak zihinsel imaj eğitimine tabi tutulmuşlardır. Kısa süren bu eğitimin ilk bölümünde öğrencilerden okudukları materyalden hemen sonra zihinlerinde okuduklarına ilişkin resimler oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra okunan hikâyeyi temsil eden resimler slaytlar halinde gösterilmiştir. Öğrencilere kendilerinin oluşturdıkları zihinsel imajlarla ekrandaki resimlerin benzer olup olmadığı sorulmuştur. Sonraki bölümlerde öğrencilere çeşitli kısa hikâyeler verilmiş ve her bir sayfasından sonra boş bir sayfa bırakılarak bu bölüme oluşturdıkları zihinsel imajları çizmeleri istenmiştir. Bu uygulamadan hemen sonra yine okunan bölüme ilişkin resimler slaytlar halinde gösterilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise aynı okuma materyalini kullanmışlardır. Araştırmacı tarafından bu öğrencilerden okudukları materyali hatırlamaları için ellerinden

ne geliyorsa yapmaları istenmiştir. Bunun dışında farklı bir eğitim almamışlardır. Sontest için yirmi dört kısa cevaplı sorudan oluşan bir hikâye kullanılmıştır. Araştırma sonucundan zihinsel imaj öğretimi alan deney grubu öğrencileri bu eğitimi alamayan kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlamada daha iyi puanlar almışlardır. Ayrıca her iki grupta yer alan okuma düzeyi yüksek olan öğrenciler okuma düzeyi orta ve zayıf öğrencilerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Öte yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinleri okuma süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anderson ve Kulhavy (1972) yaptıkları çalışmada 200 kelimelik sosyal bilimlere ait bir bilgilendirici metin üzerinde öğrencilerin zihinsel imajlar üretmeleri için onları harekete geçirmenin ne tür bir etki yaratacağını incelemişlerdir. Araştırmada 62 lise son sınıf öğrencisi yansız olarak deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler nasıl zihinsel imajlar üreteceklerine dair bir eğitim almamışlardır. Onlara yalnızca okudukları metinde yer alan şeylere ilişkin net resimler oluşturmaları söylenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerden ise yalnızca metni dikkatlice okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda iki grubun öğrenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Son testin ardından öğrencilere uygulanan anket sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin yarısından fazlası herhangi bir talimat almamalarına rağmen zihinsel imajlar ürettiklerini bildirmişlerdir. Yine deney grubundaki öğrencilerin üçte biri zihinsel imaj oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca öğrenme miktarı ile zihinsel imaj üretmeye ayrılan süre arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

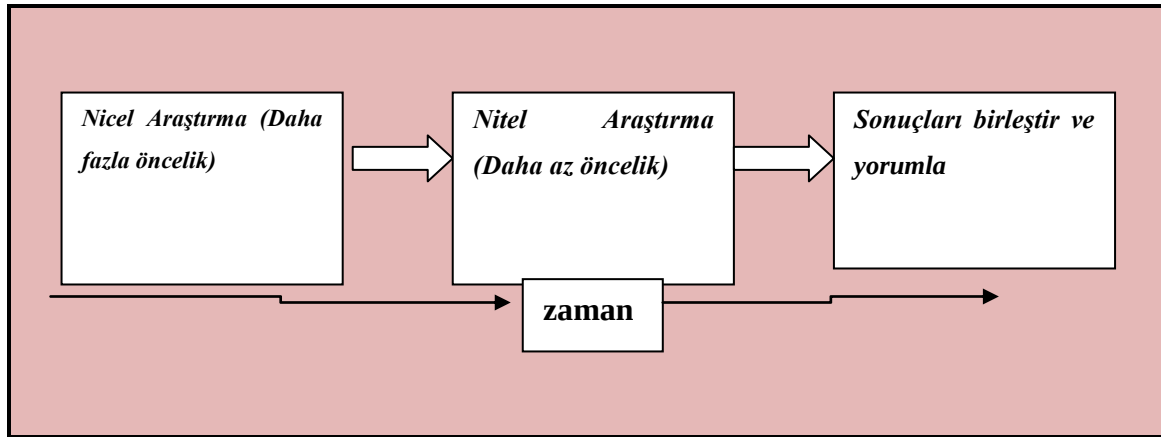
Bu araştırmada karma yöntem (mixed methods) kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanmayı gerektirir. Bu yöntemdeki temel varsayım bir araştırma problemini veya sorusunu daha iyi anlamak için hem nitel hem de nicel yöntemleri birlikte kullanmaktır (Creswell, 2012, s.535). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar birçok açıdan güçlü yönleri sahiptir. Birincisi karma yöntem araştırmalarda değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkileri netleştirmeye ve açıklamaya yardımcı olabilir. İkincisi değişkenler arasındaki ilişkileri daha derin bir şekilde keşfetmemize olanak tanır. Üçüncü olarak ise bir olgunun tek bir yorumu üzerinde nitel ve nicel yöntemler birleştirilmek istendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrulanmasına veya çapraz bir şekilde kontrol edilmesine yardımcı olabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s.557-558).

Karma yöntem araştırmaları temelde üç desene göre yapılmaktadır. Bu desenler içerik olarak aynı olmakla birlikte literatürde farklı şekillerde adlandırılabilir. Bunlar keşfedici desen, açıklayıcı desen ve eş zamanlı desendir. Bu desenlerden her biri nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini gerektirmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, 284-286; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 560). Ancak son yıllarda karma yöntemle yapılan eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan altı desenden söz edilmektedir. Bu desenler sırasıyla şunlardır (Creswell ve Plano Clark'tan aktaran Creswell, 2012, s.540):

- ❖ Eş zamanlı paralel desen
- ❖ Açıklayıcı sıralı desen

- ❖ Keşfedici sıralı desen
- ❖ İç içe geçmiş desen
- ❖ Dönüşümsel desen
- ❖ Çok aşamalı desen.

Bu araştırmada karma yöntem desenleri arasında en yaygın kullanılan desenlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen (Explanatory Sequential Design) kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark'tan aktaran Creswell, 2012, s.540). Bu desen bazı kaynaklarda açıklayıcı desen olarak adlandırılmıştır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.284; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s.560). Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı önce nicel yöntemi gerçekleştirir daha sonra da nicel verilerden elde ettiği bulguları desteklemek ya da daha da sadeleştirmek için nitel yöntemi kullanır (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s.561). Sıklıkla nicel veriler vurgulanır ve nitel veriler nicel verileri daha ileri düzeyde açıklamak için kullanılır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.284). Aşağıda gösterilen şekilde açıklayıcı sıralı desendeki aşamalar temsili olarak verilmiştir.



Şekil 10. Açıklayıcı sıralı desenin temel yapısı

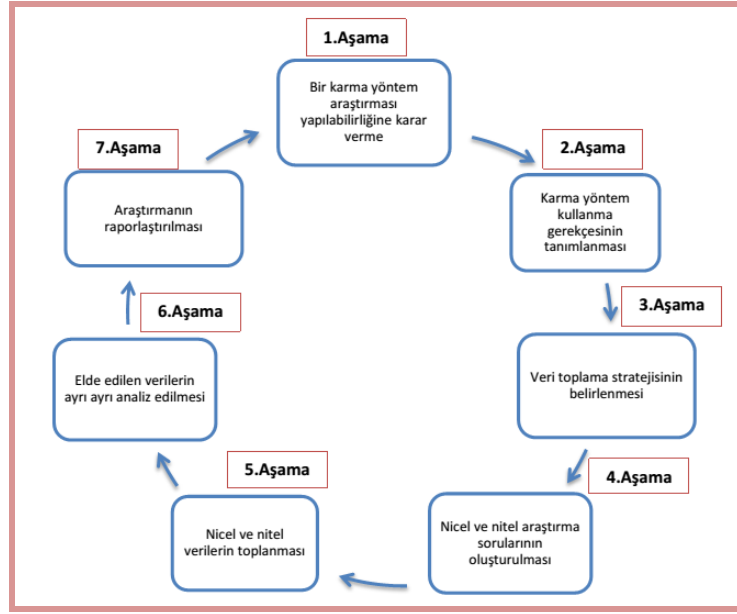
(Creswell ve Plano Clark'tan aktaran Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 561).

İki aşamalı model olarak da adlandırılan açıklayıcı sıralı deseni kullanmadaki temel gerekçe araştırma problemine ilişkin genel resmi ortaya koyabilmek için nicel verilerle ortaya konan bulguları nitel verilerle daha da genişletmek ve derinlemesine açıklamaya çalışmaktır. Bu tasarım araştırmayı tasarlayan ve yürütenlerin yanı sıra okuyucular için de bazı avantajlara sahiptir. Eş zamanlı desenden farklı olarak araştırmacının verileri iki farklı şekilde birleştirmesi gerekmez. Ayrıca bu desen her iki yöntemin en üstün yönlerini

taşımaktadır. Bu doğrultuda ilk aşamada çalışma yapılacak evrenden nicel sonuçların elde edilmesi ve hemen ardından nitel bir keşifle elde edilen bulguların ayrıntılandırılması ve derinleştirilmesi sağlanmaktadır. Öte yandan bu desenin bazı zorlukları da mevcuttur. Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıları belirlemek ve soruları oluşturmaya karar vermek sanıldığı kadar kolay değildir. Bu desen yoğun emek, uzamanlık ve her iki veriyi toplamak için zaman gerektirir (Creswell, 2012, s. 543).

Açıklayıcı sıralı desende her iki veri ayrı ayrı analiz edildiğinden bu süreç eş zamanlı desene göre nispeten daha kolay gerçekleşmektedir (Creswell, 2012, s. 552). Araştırmacı tarafından kullanılan nicel araştırma sonuçları nitel araştırma üzerinde genişletilir. Bazı durumlarda nitel veri analizi sırasında nicel araştırma sonuçları temaların oluşturmada bir çerçeve olarak kullanılabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 561).

Açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle çalışma grubundan deneysel çalışma öncesi ve sonrası elde edilen nicel sonuçlar analiz edilmiş ve zihinsel imaj oluşturma öğretiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, zihinsel imaj netliğine ve okuma tutumlarına nasıl etki ettiğini daha ayrıntılı ve derinlemesine açıklayabilmek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede hem araştırmanın niteliği yükseltilmiş hem de nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi sağlanmıştır. Açıklayıcı sıralı desende yürütülen bu çalışmada uygulama sırasında Şekil 12’de gösterilen bir karma yöntem araştırması gerçekleştirilirken izlenmesi gereken aşamalar takip edilmiştir.

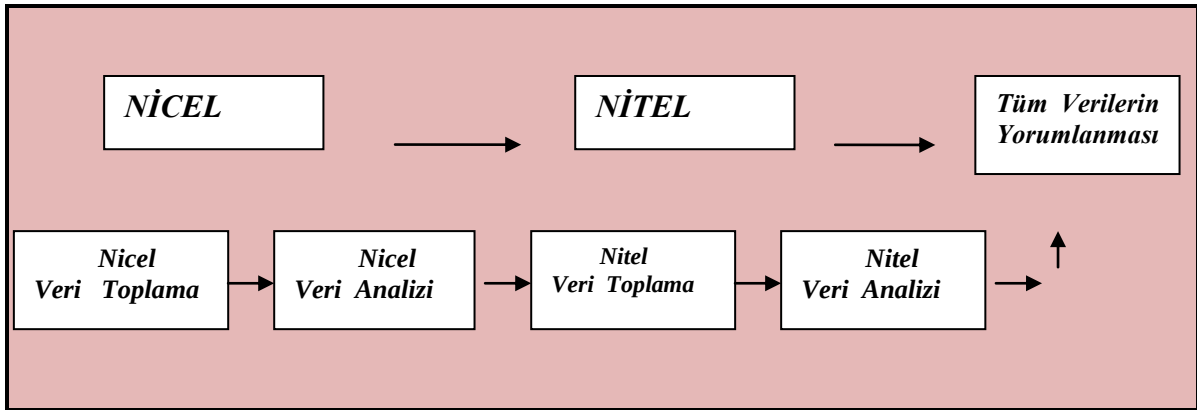


Şekil 11. Karma yöntem araştırmalarında izlenecek aşamalar (Creswell, 2012, s.555).

- ❖ **Bir karma yöntem araştırması yapılabilirliğine karar verme:** İlk aşamada bu desenin kullanılmasının uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca tez izleme komitesinin araştırmayı yürütme süreci diğer bir ifadeyle veri toplama, analiz etme ve zaman açısından karmaşık olan bu desene ilişkin düşünceleri ve önerileri göz önünde bulundurulmuştur.
- ❖ **Karma yöntem kullanma gerekçesinin tanımlanması:** İkinci aşamada neden her iki veri türünü de kullanılması gerektiği araştırmacı tarafından sorgulanmış ve açıkça ifade edilmiştir.
- ❖ **Veri toplama stratejisinin belirlenmesi:** Üçüncü aşamada veri toplama sürecinde öncelik ve sıralamanın nasıl olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Ayrıca bu süreç Şekil deki gibi görselleştirilmiştir.
- ❖ **Nicel ve nitel araştırma sorularının oluşturulması:** Dördüncü aşamada bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda nicel bölüm için hipotezler oluşturulmuştur. İkinci aşama olan görüşme soruları ise taslak halinde hazırlanmış deneysel işlemten sonra nicel sonuçlar rehberliğinde yeniden revize edilerek son haline getirilmiştir.

- ❖ **Nicel ve nitel verileri toplama:** Beşinci aşamada açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun şekilde nicel ve nitel veriler titizlikle toplanmış ve bu süreçte veri kaybı yaşanmaması için gerekli önlemler alınmıştır.
- ❖ **Elde edilen verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi:** Altıncı aşamada nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun şekilde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yoğun emek gerektiren bu aşamada verilerin analizlerinde bilimsel ölçütler temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizine ilişkin detaylı bilgilere sonraki bölümlerde yer verilmiştir.
- ❖ **Araştırmayı raporlaştırma:** Son aşamada ise veri toplama ve analizine uygun şekilde veriler raporlaştırılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende veriler genellikle ayrı ayrı raporlaştırılmaktadır. Bu çalışmada da her iki yöntemle toplanan veriler ayrı ayrı sunulur ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek raporlandırılmıştır.

Şekil 12’de araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desenin simgesel görünümü yer almaktadır.



Şekil 12. Açıklayıcı sıralı desenin simgesel görünümü (Cresswell, 2012, s. 512).

Şekil 12’de görüldüğü gibi açıklayıcı sıralı karma desende yürütülen bu araştırmada süreç nicel verilerin toplanması, nicel verilerin analiz edilmesi, nitel verilerin toplanması, nitel verilerin analiz edilmesi ve her iki yöntemle elde edilen verilerin yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Karma yöntemin açıklayıcı sıralı desenine göre yürütülen bu araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desen (quasi-experimental design) olarak tasarlanmıştır. Bu bölümde yarı deneysel çalışma ve nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

Yarı Deneysel Desen

Yarı deneysel desende (quasi-experimental design) deney ve kontrol gruplarındaki bireyler yansız (random) dağıtılmazlar (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Bazı durumlarda kişilerin deney ve kontrol gruplarına yansız dağıtılması imkânsız olabilir veya istenmeyebilir. Bu durumlarda alternatif olarak yarı deneysel yöntem kullanılmaktadır. Bu desende grupların oluşturulmasında yansız dağılım kullanılmaz. Bunun yerine daha önceden yansız atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı yansız yolla deney ve kontrol grubu olarak atanır. Ancak katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir. Hazır grupların kullanıldığı bu yöntem eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Ülkemizde sınıfların oluşturulması okul idarecilerinin kararıyla oluşturulmakta ve araştırmacıların bu duruma müdahale etme şansları olmamaktadır. Yapılan bu araştırmada da gruplarda yer alan bireyler yansız olarak seçilmese de deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmış bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle bu araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel bir desene sahiptir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012).

Araştırmada yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu öntest-sontest desen (a quasi-experimental design: pretest-posttest non-equivalent group design) kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı el değmemiş grupları deney ve kontrol grubuna atar ve her iki gruba da öntestler uygular. Yalnızca deney grubuna deneysel işlem uygulandıktan sonra iki grup arasındaki farklılığı değerlendirmek için her iki gruba da sontestleri uygular. Bu araştırmada kullanılacak olan yarı deneysel desenin (denkleştirilmemiş kontrol gruplu öntest-sontest deseni) gösterimi Tablo 1’de verilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 283; Creswell, 2012, s. 309-310; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 275).

Tablo 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grupların Belirlenmesi	Gruplar	Eşleştirme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
M	DG	İstatistiksel	GOAT ZİNÖ OTÖ	AUDZİÖ	GOAT ZİNÖ OTÖ
M	KG	İstatistiksel	GOAT ZİNÖ OTÖ	MYDÖ	GOAT ZİNÖ OTÖ

Tablo 1’de gösterilen simgelerin açıklamaları aşağıda verilmiştir:

M: Her bir gruptaki katılımcılar gruplara yansız atanmamış ancak bazı değişkenler açısından denkleştirilmişlerdir. Denkleştirilen gruplar arasından yansız atama yapılmıştır.

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

GOAT: Genel Okuduğunu Anlama Testi (Öyküleyici Metni Anlama Testi ve Bilgilendirici Metni Anlama Testi Puanlarının Ortalaması)

ZİNÖ: Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

OTÖ: Okuma Tutumu Ölçeği

AUDZİÖ: Açık Uygulamalara Dayalı Zihinsel İmaj Öğretimi

MYDÖ: Mevcut Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Öğretim

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel kısmını oluşturan yarı deneysel desende belirlenen gruplar arasından yansız atama yolu ile oluşturulan ve istatistiksel karşılaştırma ile denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol grubuna öncelikle 13-17 Ekim 2015 tarihleri arasında GOAT, ZİNÖ ve OTÖ öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna Türkçe dersinde sekiz hafta boyunca haftada beş saat olmak üzere araştırmacı tarafından açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj öğretimi, kontrol grubuna ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğretim yapılmıştır. Deneysel işlemin ardından her iki gruba da 29-31 Aralık 2015 tarihlerinde yeniden GOAT, ZİNÖ ve OTÖ sontest olarak uygulanmıştır.

Karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseninde yürütülen ve nicel kısmı yarı deneysel desenle tasarlanan bu araştırmanın iç ve dış geçerliğine ilişkin tehdit oluşturabilecek unsurlar ve bunlara karşı alınmış olan önlemler hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

İç Geçerliğe Yönelik Tehditler

İç geçerlik, deneysel araştırmalarda doğrudan bağımsız değişkenin etkisiyle bağımlı değişken üzerinde gözlenen değişiklikler veya farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Bir deneysel araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek ikincil (gizli, konu dışı) değişkenler kontrol edilebilirse sonuçların uygulamadan kaynaklı olduğu ve dolayısıyla araştırmanın iç geçerliği olduğu söylenebilir (Mertens, 2010). Bu nedenle araştırmacılar iç geçerliğe yönelik tehditleri tanımlamalı ve bunları mümkün olduğu kadar en aza indirmelidirler. Bu çalışmada daha sonra sözü edilen iç geçerliğe yönelik tehditlerin kontrol altına alınmasının yanında genel olarak aşağıdaki önlemler alınmıştır (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s.179-180).

- ❖ Araştırmada veri toplamadan deneysel işlemin uygulanmasını içeren tüm süreçler her iki grup içinde standart koşullarda gerçekleştirilmiştir.
- ❖ Araştırmada yer alan katılımcılar hakkında mümkün olduğu kadar bilgi toplanmıştır. Kişisel bilgi formu yoluyla toplanan bilgiler ve sınıf öğretmenin rehberliğinde okul yönetiminden elde edilen akademik başarıya ilişkin bilgiler çalışmanın bağımlı değişkenleri üzerinde etkili olabilecek etkenleri tanımlamaya yardımcı olmuştur.
- ❖ Araştırmanın ayrıntılarına ilişkin çeşitli bilgiler önceden planlanarak zaman, mekân ve alışılmışın dışında meydana gelebilecek olaylara ilişkin önlemler alınmıştır.
- ❖ İç geçerliğe yönelik tehditleri mümkün olduğu kadar kontrol altına alabilmek için en uygun deneysel desen seçilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek olası durumlar ilgili literatür bağlamında değerlendirilmiş ve bu tehditleri asgari düzeye indirmek amacıyla alınan önlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- ❖ **Katılımcıların Özellikleri:** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların özellikleri (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kelime hazinesi vb.) çalışmanın sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu tehdit “seçme yanlılığı” olarak da ifade edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Bu tehdiye yönelik araştırmada her ne kadar

gruplarda yer alan bireylerin belirlenmesinde yansız atama sağlanamasa da birçok açıdan benzer özelliklere sahip sınıflardan bir deney ve bir kontrol grubu yansız atama yoluyla oluşturulmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler kişisel özelliklerden okuma yaşantılarına dek araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde etkisi olabilecek birçok özellik açıdan denkleştirilmiştir. Bu konuyla ilgili detaylı bilgiler “çalışma grubu” bölümünde verilmiştir.

- ❖ **Uygulamanın Gerçekleştiği Zaman:** Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar geçen süre ve bu sürede yaşanan planlanmamış veya tahmin edilemeyen olaylar sonuçları etkileyebilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Creswell, 2012). Eğitim alanında yapılan deneysel araştırmalarda bu durumu kesin bir şekilde kontrol etmek imkansızdır (Creswell, 2012). Dolayısıyla araştırmada bu tehdite yönelik deneysel işlemin dışında her iki grubunda benzer etkinlikler yapması ve aynı dış olaylarla karşılaşması mümkün olduğu kadar sağlanmaya çalışılmıştır.
- ❖ **Olgunlaşma:** Deneysel işlem boyunca katılımcılarda görülen psikolojik, zihinsel ve biyolojik değişiklikler olgunlaşma olarak ifade edilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Mertens, 2010). Deneysel işlemde farklı olarak geçen süre içerisinde bazı faktörlerden kaynaklanan değişiklikler çalışmanın sonucunu etkileyebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Katılımcılarda ortaya çıkan değişiklikler (örneğin fiziksel olarak büyüme, daha güçlü, daha deneyimli, daha fazla koordinasyon sahibi ve daha duyarlı olmak gibi) öntestve sontest arasındaki puanlarını etkileyebilmektedir (Mertens, 2010; Creswell, 2012). Bu araştırmada Creswell (2012)’in önerdiği gibi benzer özelliklere sahip ve aynı yaştaki öğrenciler –yaklaşık aynı oranda olgunlaşma ihtimali olduğu için– çalışma grubuna seçilerek bu değişimden aynı oranda etkilenmeleri sağlanmıştır.
- ❖ **Katılımcı Kaybı:** Deneysel işlem sırasında bir katılımcının çalışmayı herhangi bir nedenden dolayı (çekilme, yıpranma, zaman, ilgi, para, arkadaşlar, ailesel vb.) terk etmesi ve bu durumun gruplar arasında farklı şekillerde ortaya çıkması sonuçlar üzerinde etkili olabilir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Creswell, 2012). Araştırmacılar bu tehdite yönelik daha büyük sayıdaki çalışma grubuyla araştırmaya başlamakta ve olası kayıplar için bu yolu denemektedirler. Bu araştırmada da çalışma grubu sayısının

50'nin üzerinde olmasına özen gösterilmiştir. Fakat deneysel işlem boyunca herhangi bir katılımcı kaybı ile karşılaşılmamıştır.

- ❖ **Mekân:** Bu tehdit verinin toplandığı veya uygulamanın gerçekleştiği mekânın gruplar açısından farklılaştığı durumlarda ortaya çıkmakta ve ölçüm sonuçlarını etkileyebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun eğitim aldığı sınıfların ısınma, ısıtlandırma, havalandırma, sıra düzeni, teknolojik eğitim araç-gereçlerini barındırma, okuma materyallerine ulaşma vb. yönlerden benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.
- ❖ **Ölçme Araçları ve Uygulanma Süreci:** Bu tehdit öntest ve sontestte aynı ölçme aracının kullanılmaması, ölçme aracının yapısında meydana gelen değişiklikler, veri toplayıcısının özellikleri ve veri toplayıcısının yanlılığı olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkmakta ve araştırmanın iç geçerliğini etkileyebilmektedir. Bu araştırmada öntest ve sontest işlemlerinde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Ölçme aracının yapısındaki değişiklikler araştırmacının öntest ve sontest arasındaki süreçte ölçme araçlarında yapısal değişikliğe (puanlama işlemini değiştirmesi gibi) gitmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bu tehdit ölçme işleminde kullanılan tüm veri toplama araçlarının dikkatlice uygulanması ve ortaya çıkan değişikliklerin düzeltilmesiyle ortadan kaldırılabilir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Creswell, 2012). Bu araştırmada da tüm veri toplama araçları her iki grup içinde standart koşullar altında uygulanmıştır. Veri toplayıcısının yaş, fiziksel görünüm, cinsiyet ve dil yeteneği gibi özellikleri ve yanlı davranması toplanan verilerin doğasını etkileyebilir. Yapılan bu araştırmada veri toplama aşaması araştırmacının kendisi tarafından her iki gruba da standart koşullar altında uygulandığından bu tehditler de ortadan kalkmıştır.
- ❖ **Öntest Etkisi:** Bu tehdit deneysel çalışmalarda öntest ve sontestte aynı ölçme araçlarının kullanıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların öntest amacıyla kullanılan ölçme araçlarına karşı aşına olmaları, kendi kendilerine pratik yapmaları ve onları hatırlamaları sontest puanlarını etkileyebilmekte ve iç geçerlik için bir tehdit oluşturabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Creswell, 2012). Bu araştırmada bu tehdidin ortadan kaldırılması için çıkarımsal istatistiklerde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılarak istatistiksel bir çözüm yoluna gidilmiştir.

- ❖ **Regresyon Etkisi (Gerileme Etkisi):** Bu tehdit araştırmada yer alan gruplardan birine uç değerdeki puanlara sahip (çok düşük veya çok yüksek) katılımcıların seçimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerin puanları uygulanan yöntemden etkilenmeksizin doğal olarak değişecek ve son test puanları genellikle ortalamaya doğru kayma eğilimi gösterecektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012; Creswell, 2012). Regresyon etkisi katılımcıların son test puanları üzerinde; öntestte şansı iyi olan bireylerin son testte daha az şanslı veya öntestte şansı daha az olanların son testte daha fazla şanslı olabildikleri yönünde gerçekleşebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu etkiyi en aza indirebilmek için deney ve kontrol grubunun belirlenen şubeler arasından yansız olarak atanması sağlanmış ve aynı zamanda öntest puanları açısından gruplardaki bireylerin uç puanlara sahip olup olmadıkları deneysel işlemin başlangıcında kontrol edilmiştir.
- ❖ **Katılımcıların Tutumu:** Katılımcıların tutumuyla ilişkili araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden üç temel durum **Hawthorne Etkisi**, **John Henry Etkisi** ve **Demoralizasyon Etkisi** (Deneysel İşleme Tepki) olarak adlandırılmaktadır (Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Grup Psikoloji’si alanında önemli bir kavram olan Hawthorne Etkisi’nde deney grubu öğrencileri "gözlenmenin" “yeni bir sürecin içinde bulunmanın” “çalışma sonundaki beklentilerin farkında olunması” ve "birey olarak algılanıp, sayılmanın” etkisiyle deneysel çalışmaya özel bir dikkat ve algılama gösterme yoluyla pozitif yönde bir tutuma sahip olabilmektedir. Bu etkiyi en aza indirebilmek için farkındalık programı sırasında öğrencilere daha çok yapılacak uygulama sürecine ilişkin bilgiler verilmiş ve araştırma tasarımına yönelik bazı açıklamalar ihtiyatlı olarak yapılmamıştır. Psikolojide bir demir yolu işçisi olarak makineleşmeye karşı tüm gücüyle dayanmaya çalışan bir efsane karakterinin ismiyle anılan John Henry Etkisi’nde kontrol grubu öğrencileri kendilerine deneysel işlem uygulanmadığından ve bunun etkisiyle kendilerine daha az değer atfedildiğini düşünerek ekstra bir çaba içerisine girebilir ve kendilerini kanıtlamaya çalışabilirler. Bu durum çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir ve iç geçerlik için bir tehdit oluşturabilir. Bu araştırmada kontrol grubunun sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve araştırmanın geçerliği açısından alınması gereken önlemler konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu noktadan hareketle kontrol grubunun beklenti içerisine girmesi en aza indirilmeye

çalışılmış ve rekabet ortamı oluşmaması için çaba gösterilmiştir. John Henry Etkisi'nin tam tersi bir durum olan Demoralizasyon Etkisi'nde kontrol grubu öğrencileri kendilerine deneysel işlem uygulanmadığından bir tepki içerisine (moral bozukluğu/küskünlük/kızgınlık) girerek performanslarını normalin altına düşürebilirler. Bu nedenle deneysel işlem bittikten sonra araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan etkinliklerden bir hafta boyunca kontrol grubu öğrencilerine de öğretim yapılmıştır. Böylece bu tehdit nispeten kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

❖ ***Deneysel İşlemin Yayılması:*** Deney ve kontrol grupları birbirleri ile etkileşime girdikleri zaman kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundaki öğrencilerden uygulanan yöntem hakkında çeşitli bilgiler öğrenebilirler. Bu etkileşim her iki grubun da son test puanlarını etkileyebilir (Creswell, 2012). Araştırmanın iç geçerliğini etkileyecek bu tehdidin etkisini en aza indirebilmek için kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan mümkün olduğu kadar haberdar olmaması için önlemler alınmış ve sınıf öğretmeni bu konuda bilgilendirilmiştir.

❖ ***Gizlilik:*** Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, ölçme araçlarına verdikleri yanıtların farklı bir amaç için kullanılması veya istemedikleri kişilerce bilinmesinin olumsuz etkilerini yaşayabilirler. Bu durum ölçme sonuçlarını etkileyebilir. Bu anlamda veri toplama işlemi sırasında araştırmacı tarafından bütün katılımcılara açıklamalarda bulunmuş ve rahat bir şekilde yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış Geçerliğe Yönelik Tehditler

Deneysel araştırmalarda dış geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının çalışmada kullanılan örneklemin dışında bir evrene genellenebilirlik derecesi olarak ifade edilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Dış geçerliğe yönelik tehditler araştırmacının kendi çalışma grubundan elde ettiği sonuçları farklı kişilere, ortamlara, değişkenlere ve zamana genelleyerek hatalı çıkarsamalarda bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2012). Bu çalışmada deneysel bir araştırmanın dış geçerliğini tehdit edebilecek potansiyel tehditler temel alınarak, dış geçerliğe yönelik olası tehditler ve alınan önlemler açıklanmıştır (Cook ve Campbell'den aktaran Creswell, 2012, s. 306):

❖ ***Seçme Yöntemi ve Deneysel İşlem Etkileşimi:*** Dış geçerliğe yönelik bu tehdit araştırmacının kendi çalışmasındaki grubun ötesine geçerek elde ettiği sonuçları

farklı özelliklere (etnik köken, sosyal durum, coğrafi konum, yaş, cinsiyet ve kişilik gibi.) sahip gruplara genelleyerek hatalı çıkarsamalar yaptığında ortaya çıkmaktadır. Araştırmacının bu tehdidin önüne geçmesi için elde ettiği sonuçları mümkün olduğu kadar kendi çalışması ile benzerlikler gösteren gruplara genellemesi gerekir. Bu araştırmada da deneysel işlem sonucunda ulaşılan çıkarımların genellenmesi benzer özelliklere sahip grupların kullanıldığı çalışmalarla sınırlı tutulmaya çalışılmıştır.

❖ **Ortam ve Deneysel İşlem Etkileşimi:** Bir deneysel çalışmanın sonuçlarının gerçekleştirdiği ortamdan farklı özelliklere sahip ortamlara genelleştirilmesi halinde bu durum bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Deneysel işlemin gerçekleştirildiği ortamının özellikleri nedeniyle, araştırmacı farklı bir deney ortamındaki bireyler hakkında genellemeler yapamaz. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar mümkün olduğu kadar benzer ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

❖ **Zaman ve Deneysel İşlem Etkileşimi:** Dış geçerliğe yönelik bu tehdit araştırmacının kendi araştırmasından elde ettiği bulguları geçmiş veya gelecekteki çalışmalara (durumlara) genellemeye çalışması halinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin özel bir zaman diliminde gerçekleştirilen (okul yılının başlangıcında vb.) bir deneysel çalışmanın sonuçları farklı bir zaman diliminde yapılan (yaz tatili vb.) çalışmanın sonuçlarından farklı olabilir. Dış geçerliği artırmak amacıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip zaman dilimlerinde gerçekleştirilen çalışmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem süreci boyunca Türkçe dersinde aldıkları zihinsel imaj öğretimine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılarak açıklayıcı sıralı karma desenin nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi açıklayıcı-sıralı karma desende araştırmacı önceliği araştırmanın nicel boyutuna verir. Bu aşama araştırmanın büyük bir bölümünü oluşturur. Daha sonra yerinde kullanılan nitel özellikteki araştırma ise tamamlayıcı roller üstlenir. Araştırmacı nitel verileri, nicel verilerden elde ettiği sonuçları geliştirmek için kullanır (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012).

Nitel araştırma, birtakım felsefî yönelim ve yaklaşımı kapsayan araştırma türüdür. Nitel araştırmanın kökleri antropoloji, sosyoloji, gazetecilik, eğitim toplum hizmeti, sağlık, hukuk gibi çeşitli uygulama alanlarına kadar uzanabilmektedir. 1960 ve 1970’lerde, bir konu etrafında özellikle metot üzerine odaklanan birçok yayın ortaya çıkmıştır. Öyle ki 20. yüzyılın son yıllarında nitel araştırma bir araştırma metodolojisi haline gelmiştir (Merriam, 2013, s. 18).

Literatür incelendiğinde doğası gereği nitel araştırmanın kapsamlı bir şekilde tanımlanmasının zor olacağı ifade edilmektedir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.39). Denzin ve Lincon (2005) nitel araştırmayı gözlemciyi dünyanın tam ortasına koyan bir aktivite olarak ifade etmektedir. Van Maanen ise bir çalışmada nitel araştırmanın bir şemsiye terim olduğunu ve tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsadığını belirtmektedir (Van Maanen’den aktaran Merriam, 2013, s. 13).

Nitel araştırma metodolojisinin birçok farklı türü var olmasına rağmen, bu araştırma türlerinin birçoğu için geçerli olabilecek ortak özellikler mevcuttur. Bütün nitel araştırmalar için bu özellikler eşit derecede yer almasa da iyi bir nitel araştırma için genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla bazı ortak özelliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Nitel araştırmaların beş temel özelliği şunlardır (Bogdan ve Biglen’den aktaran Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012):

- ❖ Nitel araştırmalarda doğal ortam doğrudan veri kaynağıdır ve araştırmacının kendisi temel veri toplama aracıdır.
- ❖ Nitel veriler sayılardan ziyade sözcükler ve resimler şeklinde toplanır.
- ❖ Nitel araştırmacılar süreç sonunda ortaya çıkan ürünün yanı sıra aynı zamanda araştırma sürecinde olup bitenlerle de ilgilenmektedir.
- ❖ Nitel araştırmacılar elde ettikleri verileri tümevarımcı bir analiz yapmaya eğilimlidirler.
- ❖ Nitel araştırmacılar için insanların kendi yaşamlarını nasıl anlamlandırdıkları önemli bir konudur.

Bu araştırma açıklayıcı-sıralı karma desenin nitel boyutu olgubilim (fenomenolojik yaklaşım) deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseninde araştırmacı bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 79). Olgubilim çalışması yapan bir araştırmacı çeşitli tepkileri, algıları ve özel bir olguyu (şehir merkezinde yer alan bir lisedeki öğretmenlerin deneyimleri gibi) incelemeye çalışır. Araştırmacı katılımcıların dünyası hakkında fikir edinmeyi ve onların algılarını ve tepkilerini betimlemeyi umut eder. Veriler genellikle derin görüşmeler aracılığıyla toplanır. Daha sonra araştırmacı katılımcıların yaşadıkları deneyimlere ilişkin algılarını ve tepkilerini bazı detaylarıyla tanımlamaya girişir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012, s. 432). Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin okuma yaparken ilk kez deneyimledikleri zihinsel imaj oluşturma hakkındaki deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini derinlemesine anlayabilmek amacıyla bu desen kullanılmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 119). Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi ve düşüncelerini sözlü iletişim yoluyla toplama tekniğidir (Karasar, 2006). DeMarris (2004) ise görüşmeyi, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak ifade etmiştir. Araştırmacılar doğrudan gözlem yapamadıkları durumlarda görüşmeyi kullanırlar ve bu durumda temel amaçları katılımcıların bakış açısını öğrenmektir (Patton'dan aktaran Merriam, 2013, s. 86).

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan anketlerle karşılaştırıldığında, görüşme tekniğinin bazı güçlü ve zayıf yönleri mevcuttur. Güçlü yönleri esneklik, yanıt oranının yüksek olması, sözel olmayan davranışların tespiti, ortam üzerinde kontrole sahip olma, soruların sırasını değiştirebilme, anlık tepkilere tanıklık etme, veri kaynağının tespit edilmesi ve derinlemesine bilgi elde etme olarak sıralanabilir. Görüşme tekniğinin artıları olduğu gibi bazı zayıf yönleri de vardır. Bunlar, maliyetli olması, fazla zaman gerektirmesi, olası yanlılık durumu, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standartının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak sıralanabilir (Bailey'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 123-127).

Literatür incelendiğinde görüşme tekniğine ilişkin farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar görüşmeleri yapılandırılışlarına, etkilendikleri teorik bakış açılarına, odak gruplarına ve görüşmeyi yapma biçimine göre farklılaşmaktadır (Merriam, 2013, s.87). Bu araştırmada *yarı yapılandırılmış görüşme* tekniği kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Huey (2012) görüşmelerin dört türü olduğunu belirtmekte ve bunların *yapılandırılmış*, *yarı yapılandırılmış*, *informal (sohbet tarzında)* ve *geçmişe dönük* görüşme olarak sınıflandırmaktadır. *Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler* anketlerin sözel formu gibi düşünülebilir. Resmi olmaktan ziyade katılımcıların bazı özel sorulara verdikleri cevapları ortaya çıkarmak için tasarlanan bir dizi sorudan oluşurlar. Elde edilen yanıtların benzerlikleri ve farklılıkları saptanarak bilgiler elde edilir. Nitel araştırmalarda araştırmacının algılarına göre cevapları değiştirme ihtimalinin bulunması sebebiyle yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin araştırmanın sonuna doğru yapılması daha uygundur. *İnformel görüşmeler* yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelere göre daha az resmi bir havada gerçekleşir. İnformel görüşmenin temel amacı bireylerin ne düşündüklerini ve diğerleriyle karşılaştırıldığında bakış açılarının nasıl olduğunu bulmaktır. İlk bakışta kolay olarak görünse de diğer görüşme türleri arasında en zor olduğu belirtilmektedir. *Geçmişe dönük görüşmeler*, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya informal yapıda olabilirler. Geçmişe dönük görüşme yapan bir araştırmacı geçmişte gerçekleşen bir olay hakkında katılımcıdan bir şeyler hatırlamasını ve hafızasını yapılandırmasını amaçlar. Diğer türlere göre daha az doğru ve güvenilir bilgiler sağlaması zayıf yönü olarak görülmektedir.

Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılının birinci döneminde Bartın il merkezinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet ilkokulunun iki farklı sınıfında öğrenim gören toplam 54 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenmeden önce Bartın Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli şube müdürleriyle görüşmeler yapılmış ve benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip iki ilkokul belirlenmiştir. Araştırma için gerekli resmi izinler alınmadan önce belirlenen iki ilkokuldaki okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş araştırma hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Gerekli resmi izin alındıktan sonra belirlenen iki ilkokuldaki 6 dördüncü sınıf şubesine “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği*”, “*Okuma Tutumu Ölçeği*” ve “*Okuduğunu Anlama Testi*” uygulanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı farklılık bulunmayan dördüncü sınıf arasından birbirine en yakın benzer özellikler gösteren bir deney ve bir kontrol grubu tesadüfi yolla atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun aynı okulun iki farklı dördüncü sınıf şubesinden seçilmesinde, grupların her ikisinin de ortak zümre kararıyla benzer eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemesi belirleyici olmuştur. Deney grubunda dersler açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine dayalı geliştirilen ders planı ve etkinliklere göre araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise MEB 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deneysel müdahale programı haftada 5 ders saatini kapsayacak şekilde, iki hafta farkındalık programı ve 8 hafta asıl uygulama süreci olmak üzere toplam 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Deneysel araştırmalarda sonuç üzerinde etkisi olabilecek değişkenler sistematik bir biçimde kontrol edilmeye çalışılır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli yaklaşımlar kullanılır. Bu yaklaşımlardan biri gruplar deney öncesinde denkleştirme olup, bu sayede grupların herhangi birinde yer alma durumunun çalışma sonuçlarını etkilememesi sağlanır. Ayrıca değişkenleri kontrol etmede kovaryantlar (örn., öntest puanları) düzenleyici değişkenler olarak kullanılarak etkileri istatistiksel olarak kontrol edilir. Bununla birlikte homojen örneklem seçme veya katılımcıları alt-grup veya kategorilerde inceleyerek her alt grubun sonuç üzerindeki etkisinin analiz edilmesi kullanılan diğer yaklaşımlardır (Creswell, 2012). Bu araştırmada aşağıdaki ölçütler açısından gruplar eşleştirilmeye çalışılmıştır.

1. Öyküleyici Metni Anlama Testi öntest puanları,
2. Bilgilendirici Metni Anlama Testi öntest puanları,
3. Genel Okuduğunu Anlama Testi öntest puanları,
4. Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği öntest puanları,
5. Okuma Tutumu Ölçeği öntest puanları,
6. 2013-2014 öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu akademik başarı puanları,
7. Kişisel özellikler,
8. Ekonomik Durum
9. Okuma yaşantısına ilişkin özellikler

Öyküleyici Metni Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin öyküleyici metni anlama testi öntest toplam puanlarına (ÖMAT-ÖT) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖMAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖMAP_{Öntest}	Deney	28	68.49	14.95	52	.866	.39
	Kontrol	26	71.52	10.07			

Tablo 2 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metni anlama testi öntest puan ortalamasının ($\bar{X}$ =71.52), deney grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}$ =68.49) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(52)=.866$, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının *Öyküleyici Metni Anlama Testi* öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Bilgilendirici Metni Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metni anlama testi öntest toplam puanlarına (BMAT-ÖT) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının BMAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
BMAP_{Öntest}	Deney	28	47.58	17.29	52	.299	.79
	Kontrol	26	48.97	16.79			

Tablo 3 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metni anlama testi öntest puan ortalamasının ($\bar{X}$ =48.97), deney grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}$ =47.58) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir

[$t(52)=.299$, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Genel Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metni anlama testi puanlarının ortalamasıyla elde edilen genel okuduğunu anlama testi öntest toplam puanlarına (GOAT-ÖT) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının GOAT-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
GOAP _{Öntest}	Deney	28	58.03	14.66	52	.604	.17
	Kontrol	26	60.24	11.92			

Tablo 4 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin genel okuduğunu anlama testi öntest puan ortalamasının ($\bar{X}=60.24$), deney grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=58.03$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir [$t(52)=.604$, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının *Genel Okuduğunu Anlama Testi* öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* öntest toplam puanlarına (ZİNÖ-ÖT) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının ZİNÖ-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ZİNP _{Öntest}	Deney	28	60.88	12.94	52	.593	.65
	Kontrol	26	62.96	12.70			

Tablo 5 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği*'nden aldıkları öntest puan ortalamasının ($\bar{X}=62.96$), deney grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=60.88$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan

bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir [t(52)=.593, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* öntest toplam puanlarına (OTÖ-ÖT) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının OTÖ-ÖT Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
OYTP_{Öntest}	Deney	28	62.84	12.40	52	.022	.65
	Kontrol	26	62.76	11.10			

Tablo 6 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde deney grubundaki öğrencilerin *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*’nden aldıkları öntest puan ortalamasının ($\bar{X}$ =62.84), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}$ =62.76) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir [t(52)=.022, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* öntest puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

2013-2014 Öğretim Yılı Türkçe Dersi Yılsonu Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2013-2014 öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu akademik başarı puanlarına (ABP) ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Yılsonu ABP Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
TDABP	Deney	28	92.02	5.54	52	1.465	.36
	Kontrol	26	89.58	6.66			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 2013-2014 öğretim yılı Türkçe dersi yılsonu akademik başarı puanları ortalamasının ($\bar{X}$ =92.02), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}$ =89.58) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir [$t(52)=1.465$, $p>.05$]. Elde edilen bu değerlere göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi yılsonu akademik başarı puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Kişisel Özellikler

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin öntest puanlarının yanı sıra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bazı kişisel özellikleri (cinsiyet, ailevi bilgiler vb.) hakkında bilgiler verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda deney ve kontrol grubuna ait kişisel bilgilerin karşılaştırıldığı tablolar sırasıyla sunulmuştur ve gruplar bu özellikler açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	14	50	14	50	28	100.0
Kontrol	16	61.5	10	38.5	26	100.0
Toplam	30	55.6	24	44.4	54	100.0

$$X^2=.727, sd=1, p=.39>.05$$

Tablo 8 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun cinsiyet dağılımı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(1)}=.727$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar cinsiyet değişkeni açısından benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu		Ortaokul Mezunu		Lise Mezunu		Üniversite Mezunu		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	4	14.3	7	25.0	5	17.9	12	42.9	28	100.0
Kontrol	4	15.4	4	15.4	7	26.9	11	42.3	26	100.0
Toplam	8	14.8	11	20.4	12	22.2	23	42.6	54	100.0

$$X^2=1.122, sd=3, p=.77>.05$$

Tablo 9 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1.122$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar baba eğitim durumu açısından benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu		Ortaokul Mezunu		Lise Mezunu		Üniversite Mezunu		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	8	28.6	5	17.9	6	21.4	9	32.1	28	100.0
Kontrol	7	26.9	5	19.2	6	23.1	8	30.8	26	100.0
Toplam	15	27.8	10	18.5	12	22.2	17	31.5	54	100.0

$$X^2=.051, sd=3, p=.99>.05$$

Tablo 10 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=.051$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar anne eğitim durumu açısından benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba meslek durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Meslek	Kamu		İşçi (Özel Sektör)		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%
Deney	13	46.4	15	53.6	28	100.0
Kontrol	11	42.3	15	57.7	26	100.0
Toplam	30	55.6	24	44.4	54	100.0

$$X^2=.093, sd=1, p=.76>.05$$

Tablo 11 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun baba meslek durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(1)}=.093; p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar baba meslek türü açısından benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne meslek durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını belirlemek için öncelikle iki yönlü kay-kare testi yapılmıştır. Ancak iki yönlü kay-kare testinin varsayımlarından biri karşılanamadığından- beklenen değeri 5’in altında kalan hücre sayısı çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20’sini aştığından- çalışma grubundaki öğrencilerin anne mesleklerine ilişkin sayısal bilgiler aşağıdaki çapraz tabloya göre yorumlanmıştır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Meslek	Kamu		İşçi (Özel Sektör)		Ev Hanımı (Çalışmıyor)		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	7	25.0	1	3.6	20	71.4	28	100.0
Kontrol	4	15.4	3	11.5	19	73.1	26	100.0
Toplam	11	20.4	4	7.4	39	72.2	54	100.0

$$X^2=.093, sd=1, p=.76>.05$$

Tablo 12'ye göre deney grubundaki öğrencilerin anne meslek türlerine bakıldığında; %25'inin (f=7) kamuda memur, %3.6'sının (f=1) özel sektörde işçi ve %71.4'ünün (f=20) ev hanımı olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin anne meslek türleri incelendiğinde; %15.4'ünün (f=4) kamuda memur, %11.5'inin (f=3) işçi ve %73.1'inin (f=19) ise ev hanımı olduğu görülmektedir. Bu verilere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne meslek dağılımları açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olma durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Odam var Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	13	46.4	15	53.6	28	100.0
Kontrol	16	61.5	10	38.5	26	100.0
Toplam	29	53.7	25	46.3	54	100.0

$$X^2=1.238, sd=1, p=.266>.05$$

Tablo 13 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun kendilerine ait bir odaya sahip olup olmama durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(1)}=1.238$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar kendilerine ait bir odaya sahip olma durumuna göre benzer özellikler taşımaktadır.

Ekonomik Durum

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ekonomik durum açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 14 verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Ekonomik Durum	Çok İyi		İyi		Orta		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	9	32.1	13	46.4	6	21.4	28	100.0
Kontrol	11	42.3	11	42.3	4	15.4	26	100.0
Toplam	20	37.0	24	44.4	10	18.5	54	100.0

$$X^2=694, sd=2, p=.707>.05$$

Tablo 14 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun ekonomik durum açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=.707$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar sahip oldukları ekonomik durum açısından benzer özellikler taşımaktadır.

Okuma Yaşantısına İlişkin Özellikler

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma yaşantısına ilişkin bilgilerin (kitap okuma sıklığı, kitap türü vb...) karşılaştırıldığı tablolar sırasıyla sunulmuş ve gruplar bu özellikler açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kitap okuma sıklıkları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını belirlemek için öncelikle iki yönlü kay-kare testi yapılmıştır. Ancak iki yönlü kay-kare testinin varsayımlarından biri karşılanamadığından- beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aştığından- çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 15'teki çapraz tabloya göre yorumlanmıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Okuma Sıklığı	Her zaman		Çok Sık		Bazen		Nadiren		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	2	7.1	7	25.0	18	64.3	1	3.6	28	100.0
Kontrol	3	11.5	8	30.8	15	57.7	0	.0	26	100.0
Toplam	5	9.3	15	27.8	33	63.1	1	1.9	54	100.0

Tablo 15’e göre deney grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına bakıldığında; %7.1’inin (f=2) “her zaman”, %25’inin (f=7) “çok sık”, %64.3’ünün (f=18) “bazen” ve %3.6’sının (f=1) “nadiren” kitap okuduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıkları incelendiğinde; %11.5’inin (f=3) “her zaman”, %30.8’inin (f=8) “çok sık” ve %57.7’sinin (f=15) “bazen” kitap okuduğu görülmektedir. Bu verilere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıkları açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin evlerinde bir kitaplığa sahip olma durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığına ilişkin yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Kendilerine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Kitaplık/Kütüphane	Evet		Hayır		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%
Deney	22	78.6	6	21.4	28	100.0
Kontrol	20	76.9	6	23.1	26	100.0
Toplam	42	77.8	12	22.2	54	100.0

$$X^2=.021, sd=1, p=.884>.05$$

Tablo 16 incelendiğinde yapılan iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunun evlerinde bir kitaplığa (kütüphaneye) sahip olup olmama durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(1)}=.021$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle gruplar evlerinde bir kitaplığa (kütüphaneye) sahip olup olmama durumuna göre benzer özellikler taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin en çok okudukları kitap türü açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını belirlemek için öncelikle iki yönlü kay-kare testi yapılmıştır. Ancak iki yönlü kay-kare testinin varsayımlarından biri karşılanamadığından- beklenen değeri 5’in altında kalan hücre sayısı çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20’sini aştığından- çalışma grubundaki öğrencilerin en çok okudukları kitap türlerine ilişkin sayısal bilgiler aşağıdaki Tablo 17’deki çapraz tabloya göre yorumlanmıştır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin En Çok Okudukları Kitap Türüne Göre Dağılımı

Kitap Türü	Hikaye		Masal		Şiir		Diğer		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	19	67.9	3	10.7	0	.0	6	21.4	28	100.0
Kontrol	10	38.5	9	34.6	1	3.8	6	23.1	26	100.0
Toplam	29	53.7	12	22.2	1	1.9	12	22.2	54	100.0

Tablo 17’ye göre deney grubundaki öğrencilerin en çok okudukları kitap türlerine bakıldığında; %67.9’ unun (f=19) “hikaye”, %10.7’sinin (f=3) “masal” ve %21.4’ünün (f=6) “diğer türlerde” kitapları en çok okudukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıkları incelendiğinde; %38.5’inin (f=10) “hikaye”, %34.6’sının (f=9) “masal” %3.8’inin (f=1) “şiir” ve %23.1’inin (f=6) “diğer türlerde” kitapları en çok okudukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre her iki grupta ağırlıklı olarak hikâye ve masal türünde kitaplar okumaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklıkları açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. İki hafta farkındalık ve sekiz hafta da asıl öğretim olmak üzere on hafta zihinsel imaj öğretimi yapılan deney grubunda yer alan dördüncü sınıf öğrencilerinden 22’si gönüllü olarak bireysel görüşmeye katılmışlardır. Bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin 12’si kız 10’u ise erkek öğrencidir. Görüşmeler deneysel işlem bittikten sonra sınıf öğretmeni, okul yönetimi ve öğrenci velilerinden izin alındıktan sonra ders dışı saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bazen sınıfta bazen de öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın nicel bölümünde beş bağımlı ve yedi bağımsız değişken olmak üzere toplamda on iki değişken yer almaktadır. Bağımlı değişkenler sırasıyla öğrencilerin *Öyküleyici Metni Anlama Testi* son test puanları (ÖMA-ST), *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* son test puanları (BMA-ST), *Genel Okuduğunu Anlama Testi* son test puanları (GOA-STP-), *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* son test puanları (ZİNÖ-ST) ve *Okuma Tutumu Ölçeği* son test puanlarıdır (OTÖ-ST). Bağımsız değişkenler ortak değişkenler (kovaryanslar) ve

“grup” değişkeni olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Ortak değişkenler öğrencilerin *Öyküleyici Metni Anlama Testi* öntest puanları (ÖMA-ÖT), *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* Öntest puanları (BMA-ÖT), *Genel Okuduğunu Anlama Testi* öntest puanları (GOA-ÖT), *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* öntest puanları (ZİNÖ-ÖT) ve *Okuma Tutumu Ölçeği* öntest puanlarıdır (OTÖ-ÖT). Grup değişkeni ise Deney Grubu (DG) ve Kontrol Grubu (KG) olmak üzere iki düzeyde yer almaktadır. Aşağıdaki Tablo 18’de bu araştırmada kullanılan değişkenlerin çeşitli özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Değişkenin İsmi	Değişkenin Türü	Değişkenin Yapısı	Ölçek
ÖMA-ST	Bağımlı	Sürekli	Eşit Aralıklı
BMA-ST	Bağımlı	Sürekli	Eşit Aralıklı
GOA-ST	Bağımlı	Sürekli	Eşit Aralıklı
ZİNÖ-ST	Bağımlı	Sürekli	Eşit Aralıklı
OTÖ-ST	Bağımlı	Sürekli	Eşit Aralıklı
ÖMA-ÖT	Bağımsız	Sürekli	Eşit Aralıklı
BMA-ÖT	Bağımsız	Sürekli	Eşit Aralıklı
GOA-ÖT	Bağımsız	Sürekli	Eşit Aralıklı
ZİNÖ-ÖT	Bağımsız	Sürekli	Eşit Aralıklı
OTÖ-ÖT	Bağımsız	Sürekli	Eşit Aralıklı
DG	Bağımsız	Süreksiz	Sınıflama
KG	Bağımsız	Süreksiz	Sınıflama

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunun veri toplama araçları olarak, “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”, “Okuma Tutumu Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi” deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları*

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Uygulanacak Kitle	Araştırmada Kullanılacak Aşamaları			
			İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası
Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği	Zihinsel imaj netliğinin ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	Öğrencilerin okuma tutumlarının ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Okuduğunu Anlama Testi	Öyküleyici ve bilgilendirici metinde okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi	Öğrenci		X	X	
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrenciler hakkında bilgi toplanması	Öğrenci	X			
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Zihinsel imaj öğretimine ilişkin öğrenci algılarını tespit etmek	Öğrenci				X

*Yıldırım (2010)'dan uyarlanmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçlarının uyarlama ve geliştirme çalışmalarına ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sırasıyla verilmiştir.

Okuma Tutumu Ölçeği

Okuma tutumunu ölçmek için McKenna and Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlaması yapılan bu tutum ölçeğini benzer ölçekler arasında farklı kılan en belirgin özelliğin, öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkilerini tanımlanmış bir çizgi film karakteri olan “Garfield”ın çeşitli duygu durumlarını gösteren resimlerine göre ölçmesidir. McKenna and Kear (1990) ölçeği geliştirirken çocukların keyif alarak bu uygulamayı gerçekleştirmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. “Okuma Tutumu Ölçeği’nin (OTÖ)” Türkçeye uyarlama çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

OTÖ Uyarlama Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Bartın il merkezindeki iki ilkokul ve bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 289 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçtiği için, bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun 11'i (%3,8) birinci sınıfta; 29'u (%10) ikinci sınıfta, 20'si (%6,9), 201'i (%69) dördüncü sınıfta ve 28'i (%9,6) beşinci sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin 137'si (%47,1) kız, 152'si (%52,2) ise erkektir. Ölçeği eksik dolduran iki öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Geçerlik analizi kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), geçerlik analizi kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half formülü kullanılmıştır. DFA, sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacıyla taşımaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör analizlerine dayanır (Şimşek, 2007). DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemlerde geliştirilmiş ölçek araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir (Doğan, 2010, s.151). Sümer (2000)'e göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açıklayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır. İstatistiksel analizler IBM SPSS 21.0 ve LISREL 8.7 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Okuma Tutumu Ölçeği Hakkında Genel Bilgi

Okuma Tutumu Ölçeği McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Orijinali

İngilizce olan bu ölçek dünyada en çok kullanılan tutum ölçeklerinin başında gelmektedir. Ölçek toplamda 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okumadan zevk alma (1-10.maddeler) ve akademik okumaya (11-20.maddeler) ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Sınıf içinde uygulama konusunda oldukça kullanışlı olan bu ölçek, Jim Davis tarafından yaratılan “Garfield” kedi karakterinin dört farklı his durumlarından birini seçmeyi gerektirmektedir. Bu his durumları “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Ölçek ilk olarak Amerika’daki 499 ilköğretim öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin daha önce kullanıldığı araştırmalarda her sınıf düzeyinde ölçüm sonuçlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.74’ten 0.89’a kadar değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin puanlanmasında önce okumadan zevk almaya (eğlenme amaçlı okumaya) ilişkin hazırlanan ilk on maddeye verilen puanlar, ardından da akademik okumaya dönük olan diğer on soruya verilen puanlar hesaplanmaktadır. Daha sonra da toplam ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınan 50 puan ölçek üzerindeki orta noktayı temsil etmekte ve elde edilen puanlar okumaya yönelik farklı tutum düzeylerini temsil etmektedir.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin uyarlanması için ölçeği geliştiren asıl araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izin alındıktan sonra ölçeğin özgün formu olan İngilizceden Türkçeye çeviri sürecine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen form, eğitim psikolojisi ve okuma eğitimi konusunda uzman öğretim üyelerine görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeğin iki formu arasında anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deyimler açısından eşitliğin saplanıp sağlanmadığını içeren bir form yoluyla değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan yeni yapı Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için çeviri uzmanlarına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlılık olduğu görülmüştür. Son olarak bu çevirinin anlaşılabilirliğini tespit etmek üzere 30 ilkokul öğrencisinden (1-4.sınıf) oluşan bir gruba uygulama yapılmış ve alınan geri bildirimler sonucu ölçeğe son hali verilmiştir.

Okuma Tutumu Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Okuma Tutumu Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının amacı, çok net olarak belirlenmiş bir modelin elde edilen veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Şimşek, 2007).

DFA'da sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk vd., 2004). Söz konusu uyum indekslerinden en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), χ^2/df , İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

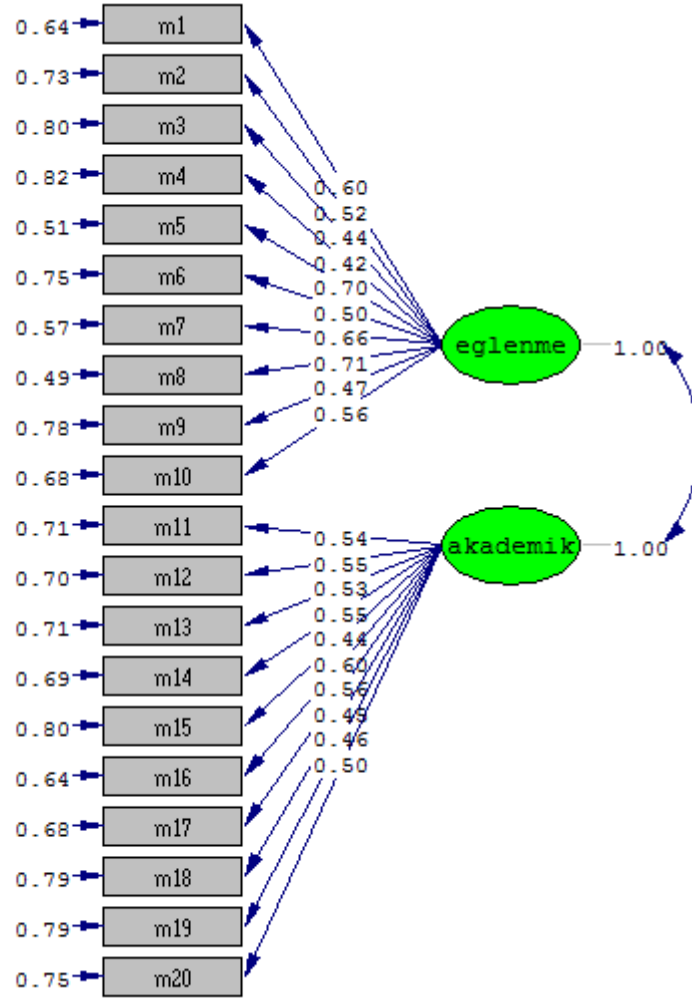
RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Hesaplanan χ^2/df oranının 5'ten küçük olması modelin iyi uyum gösterdiğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilmektedir (Jöreskog and Sorbom, 1993). GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Bentler and Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006).

Tablo 20'de DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri verilmiştir.

Tablo 20. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin (Goodness of Fit Indices) Değerleri

χ^2	p-value	df	χ^2/df	CFI	GFI	NFI	AGFI	IFI	RMR	RMSEA
311.64	p=.000	169	1.84	0.97	0.89	0.93	0.87	0.97	0.05	0.05

Tablo 20 incelendiğinde minimum kay-kare değerinin ($\chi^2=311.64$, $N=289$, $p=0.00$) anlamlı olduğu ve ($\chi^2/df=1.84$) oranının 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMR=0.05$, $RMSEA=0.05$, $NFI=0.93$, $CFI=0.89$, $IFI=0.97$, $GFI=0.89$, $RMR=0.05$ ve $AGFI=0.90$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin parametre tahminleri Şekil 13'te görülmektedir.



Şekil 13. Okuma tutumu ölçeği DFA sonuçları

Güvenirlik

Toplam 20 maddeden ve iki faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi değerleri Tablo 21'de özetlenmiştir.

Tablo 21. Okumaya Tutumu Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

OYTÖ	Sperman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alfa
Faktör 1	.88	.88	.88
Faktör 2	.80	.80	.78
Toplam	.83	.83	.88

Tablo 21’de ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin iki yarı test güvenilirliğini gösteren Sperman Brown güvenilirlik katsayısı birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.80, ölçeğin toplamı için 0.83; Guttman Split-Half değeri birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.80, ölçeğin toplamı için 0.83 ve ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach alpha değeri birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için 0.78 ve ölçeğin toplamı için ise 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirliliği açısından güvenilir ölçümler yapabildiğine işaret etmektedir.

Madde Analizi

OTÖ’ nün maddelerinin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi ve % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Büyüköztürk (2004)’e göre, madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Başka bir deyişle bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Bu bağlamda, madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, ölçeği temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilir. Tablo 3 incelendiğinde tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu değerler testin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu bulgu da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 22. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon(r_{ix}) ¹	t (Alt %27-Üst%27) ²
Eğlenme Amaçlı Okuma	M1	,538	10,386*
	M2	,453	8,857*
	M3	,411	7,384*
	M4	,414	7,108*
	M5	,623	13,363*
	M6	,486	7,049*
	M7	,581	11,225*
	M8	,627	13,939*
	M9	,442	7,623*
	M10	,557	8,745*
Akademik Okuma	M11	,501	9,339*
	M12	,497	9,151*
	M13	,472	9,690*
	M14	,493	10,377*
	M15	,397	6,983*
	M16	,568	9,811*
	M17	,510	7,900*
	M18	,427	6,276*
	M19	,447	6,464*
	M20	,457	7,461*

¹n= 254, ²n1, n2= 77, sd= 154, *p=.000

Ölçek uyarlamaya yönelik takip edilen aşamalar ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkiye'de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. OTÖ'nün Türk öğrencilerinden oluşan örnekleme gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin çocukların okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan OTÖ, 1-5. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir araç niteliği taşımaktadır.

Bu ölçek aracılığıyla temel okuma yazma düzeyinde olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları kolaylıkla değerlendirilebilecektir. Ölçeğin, çocuklar için tanıdık olan bir çizgi film karakterinin çeşitli duygu durumlarını gösteren görsellerini içermesi, çocukların keyifli bir şekilde tepkide bulunmalarını sağlayarak, Likert tipi ölçeklerdeki temel sorunlardan biri olan isteksiz bir şekilde maddeleri yanıtlama durumunu azaltacağı düşünülmektedir. Uyarlanan ölçeğin diğer önemli avantajlarından biri çok geniş kitlelere

kısa sürede ve pratik bir yolla uygulanabilmesidir. Bu bağlamda, eğitim düzeyi yüksek olan ülkelerde olduğu gibi, ülke genelinde MEB tarafından standart bir araç olarak okul döneminin başında, ortasında ve sonunda okumaya yönelik tutumun ölçülmesinde kullanışlı bir araç olarak uygulanabilir. Ölçeğin son hali Ek 2’de verilmiştir.

Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

Zihinsel imaj netliğini ölçmek için Dawn E. Sheveland (1992) tarafından geliştirilen “3-6. Sınıf Öğrencileri İçin Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde zihinsel imaj netliğinin “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”, Marks Görsel İmaj Oluşturma Netliği Anketi ” ve “Gordon Görsel İmaj Kontrol Testi ” ile ölçüldüğü görülmektedir (Marks, 1973; Gordon, 1949; Sheveland, 1992; Kihlstrom vd., 1991). Bu ölçeklerin tamamı öz bildirime dayalı Likert tipi ölçek şeklinde geliştirilmiştir. Ancak “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” dışındakiler yetişkinler için tasarlanmış ve küçük çocuklar için kullanılmaya uygun değildir. Bu nedenle “Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” nin Türkçeye uyarlanması ve bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

ZİNÖ Uyarlama Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Bartın il merkezindeki iki ilkokul ve bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 229 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçtiği için, bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun 201’i (%87,8) dördüncü sınıfta ve 28’i (%12,2) beşinci sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin 101’i (%44,1) kız, 128’i (%55,9) ise erkektir.

Verilerin Analizi

Geçerlik analizi kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half formülü kullanılmıştır. DFA, sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacını taşımaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör analizlerine dayanır (Şimşek, 2007). DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemlerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir (Doğan, 2010, s.151). Sümer’e (2000) göre DFA kuramsal bir

temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır. İstatistiksel analizler IBM SPSS 21.0 ve LISREL 8.7 programları aracılığıyla gerçekteşirilmıştir.

Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği Hakkında Genel Bilgi

Dawn E. Sheveland (1992) tarafından geliştirilen bu çalışmada uyarlaması yapılarak kullanılan bu ölçeğin orijinali İngilizce'dir. Sheehan (1967) tarafından geliştirilen "The Betts OMI Vividness of Imagery Scale" ölçeğinden yararlanılarak geliştirilmış ve 3-6. sınıf öğrencilerine yönelik tasarlanmıştır. Ölçek toplamda 21 maddeden oluşmakta ve maddeler "Çok net:canlı." (4 puan); "Orta derecede net:canlı." (3 puan); "Net değil ancak tanınabilir." (2 puan); "Belirsiz ve karanlık." (1 puan) ve "Görüntü yok ancak biliniyor." (0 puan) şeklinde derecelendirilerek puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler yedi duyuşal moddan (görme, işitme, tatma, dokunma, hareket-eylem, koku ve his-duyuğu) birini içermektedir (Sheveland, 1992).

Ölçek ilk olarak California'daki 380 3-6. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.88 olduğu bulunmuş ve 19. madde dışında tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yazar tarafından yapılan analizlerde ilgili maddenin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını olumsuz etkilemediği için ölçekte yer alması gerektiği önerilmiştir. Sonuçlar ölçeğin yedi duyuşal moddan oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip 21 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (Sheveland, 1992). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84, en küçük puan ise 0 olduğundan puanların 84'e yaklaşması zihinsel imaj netliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin uyarlanması için ölçeği geliştiren asıl araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izin alındıktan sonra ölçeğin özğün formu olan İngilizceden Türkçeye çeviri sürecine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu iki çeviri uzmanı

tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen form, eğitim psikolojisi ve okuma eğitimi konusunda uzman öğretim üyelerine görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeğin iki formu arasında anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deyimler açısından eşitliğin saplanıp sağlanmadığını içeren bir form yoluyla değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan yeni yapı Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için çeviri uzmanlarına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlılık olduğu görülmüştür. Son olarak bu çevirinin anlaşılabilirliğini tespit etmek üzere 30 ilkokul öğrencisinden (4.sınıf) oluşan bir gruba uygulama yapılmış ve alınan geribildirimler sonucu ölçeğe son hali verilmiştir.

Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktör yapısının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının amacı, çok net olarak belirlenmiş bir modelin elde edilen veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Şimşek, 2007).

DFA'da sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk vd., 2004). Söz konusu uyum indekslerinden en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), χ^2/df , İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Hesaplanan χ^2/df oranının 5'ten küçük olması modelin iyi uyum gösterdiğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilmektedir (Jöreskog and Sorbom, 1993). GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve

AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Bentler and Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006).

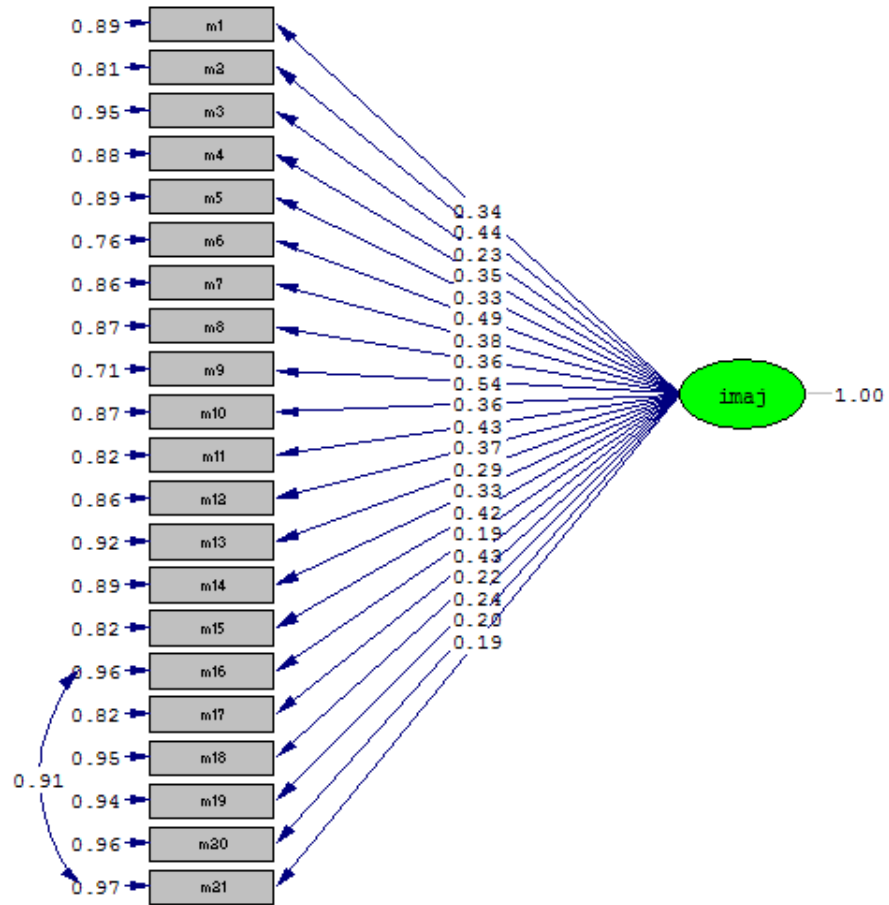
Bu ölçütler doğrultusunda elde edilen uyum iyiliği indeksi sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü yapısının Türkiye'deki katılımcılardan oluşan örnekleme korunduğu söylenebilir. DFA'ya ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23'de DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri verilmiştir.

Tablo 23. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin (Goodness of Fit Indices) Değerleri

χ^2	p-value	df	χ^2/df	CFI	GFI	NFI	AGFI	IFI	RMR	RMSEA
282.28	p=.000	187	1.50	0.92	0.92	0.90	0.91	0.93	0.04	0.04

Tablo 23 incelendiğinde Minimum Ki-kare değerinin ($\chi^2=282.28$, $N=229$, $p=0.00$) anlamlı olduğu ve ($\chi^2/df=1.50$) oranın 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMR=0.04$, $RMSEA=0.04$, $NFI=0.90$, $CFI=0.92$, $IFI=0.93$, $GFI=0.92$, $RMR=0.04$ ve $AGFI=0.91$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin parametre tahminleri Şekil 14'te sunulmuştur.



Chi-Square=282.28, df=187, P-value=0.00001, RMSEA=0.047

Şekil 14. Sheveland zihinsel imaj netliği ölçeği DFA sonuçları

Güvenirlilik

Toplam 21 maddeden ve tek faktörden oluşan ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin güvenirlik analizi değerleri Tablo 24’te özetlenmiştir:

Tablo 24. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde	Sperman	Guttman	Cronbach
	Sayısı	Brown	Split-Half	Alfa
Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği	21	0.733	0.730	0.720

Tablo 24’te ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0,733; Guttman Split-Half değeri 0730; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,720 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirliği açısından güvenilir ölçümler yapabildiğine işaret etmektedir.

Madde Analizi

Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinde yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi ve % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Büyüköztürk (2004)’e göre, madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Başka bir deyişle bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Bu bağlamda, madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, ölçeği temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilir. Tablo 3 incelendiğinde tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler testin iç tutarlığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu bulgu da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’ te sunulmuştur.

Tablo 25. Madde Analizine İlişkin Bulgular

	Ölçek Maddeleri	(r_{jx}) ¹	t(Alt %27-Üst%27) ²
Zhinsel İmaj Netliği	M1	,377	4,638*
	M2	,422	7,583*
	M3	,353	2,970*
	M4	,319	4,858*
	M5	,352	4,660*
	M6	,424	3,857*
	M7	,317	6,352*
	M8	,300	4,722*
	M9	,427	6,828*
	M10	,322	3,620*
	M11	,319	5,008*
	M12	,396	5,452*
	M13	,328	4,211*
	M14	,357	4,609*
	M15	,307	6,789*
	M16	,324	3,740*
	M17	,329	6,017*
	M18	,354	3,878*
	M19	,397	2,275*
	M20	,352	4,660*
	M21	,424	3,857*

¹n= 229, ²n1, n2= 62, sd= 122, *p=.000

Ölçek uyarlamaya yönelik takip edilen aşamalar ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeğinin Türkiye’de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Türk öğrencilerinden oluşan örnekleme gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 4. Sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netliğini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin son hali EK 4’te verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Literatür incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanılan ölçme araçlarının “Okuduğunu Anlama Testi”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Ölçümü” vb. gibi isimlerle ifade edildiği görülmektedir (Kuşdemir, 2014, s.109). Bu araştırmada ölçme ve

değerlendirme ve okuma alanındaki uzmanların görüşleri dikkate alınarak “Okuduğunu Anlama Testi” ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür.

Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Değerlendirmenin amacı, kapsamı ve ölçülecek becerilerin özelliğine göre çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma (close-test formatı), cümle doğrulama tekniği ve metne göre hazırlanan soru cevap tekniği tercih edilmektedir. Metne göre cevaplanmak üzere hazırlanan soru-cevap tekniğinde klasik yazılı soru maddelerine (essay-tipi) benzer açık uçlu sorular yer almakta ve metin okunduktan sonra yanıtlama işlemine geçilmektedir.

Badger ve Thomas (1992) okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde açık uçlu sorulardan yararlanmanın oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi testlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerileri gerektirir. “Öğrencinin bir problemi hangi aşamalardan geçerek çözdüğü gözlenebilir; öğrencinin sonuç çıkarma, yorumlama, karşılaştırma yapma, durumu değişik açılardan irdeleme, sınıflama, planlama, var olandan hareketle ulaşılabilecekleri öngörme gibi üst düzey bilişsel davranışlar iyi hazırlanmış maddelerle ölçülebilir (Erkuş, 2006, s. 68). Çoktan seçmeli sorular, öğrencinin anlama sürecine doğrudan katılmasını sağlamaz. Öğrenci, böyle bir testte var olanlar içinden birini seçer. Dolayısıyla cevaplamaya kendinden fazla bir şey katmaz. Oysa açık uçlu soruları cevaplarken öğrenci soruyu tekrar düşünecek, okuduğu metin ve ön bilgilerine, deneyimlerine göre onu tekrar anlamlandıracak ve cevaplayacaktır. Ayrıca, bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım, yazıyı ve imla kurallarını uygulama gücü sergilenerek farklı alanlardaki becerileri de ölçülebilecektir (Baştuğ ve Akyol, 2012, s. 404).

Bu araştırmada yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuduğunu anlamayı ölçmede açık uçlu soruların yer aldığı “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Metine dayalı açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama ölçümlerinde genellikle biri öyküleyici diğeri de bilgilendirici olmak üzere iki tür metin kullanılmaktadır. Öyküleyici metinler genellikle bilgilendirici metinlere göre daha uzun seçilmektedir. Metinleri kısaltmadan, olduğu gibi anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunulmasına dikkat edilmektedir. Çünkü araştırmalar kısa ve anlam bütünlüğü koparılan metinlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bir metnin anlaşılma durumunu ölçmek için en iyi yol metnin içeriğine ilişkin sorular sormaktır. Genel olarak 10 soru sorulmaktadır (Güneş, 2009, s. 36-37)

“Okuduğunu Anlama Testi” nin geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış ve yapılan bazı çalışmalardan faydalanılarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir: (Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010; Sulak, 2014; Kuşdemir, 2014)

Literatür Taraması

Okuduğunu anlama düzeyini belirleme amacıyla yapılan çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili önemli noktalar hakkında bilgi elde edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının türleri, geliştirme süreçleri ve öğretim programıyla olan ilişkileri dikkatli bir şekilde incelenmiştir.

Metin Araştırması ve Seçimi

“Okuduğunu Anlama Testi” için metinler seçilmeden önce mevcut İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayladığı ilkököl Türkçe ders kitapları ayrıntılı şekilde gözden geçirilmiştir. Bunun yanında Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan metinlerden oluşan “*Formel Olmayan Okuma Envanteri*” adlı eser, düzeye uygun çocuk dergileri (Gonca, Bilim Çocuk vb.), Türkçe anlama düzeyini ölçen kaynak kitaplar ve çoğunlukla öğretmenler için oluşturulan öğretim materyallerinin yer aldığı web siteleri incelenmiştir. Yapılan ön değerlendirme öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden eşit sayıda olmak üzere sekiz metin uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Metinlerin okuduğunu anlama testine uygunluğunu belirlemek amacıyla “*Metin İnceleme Formu*” kullanılmıştır. “Metin İnceleme Formu” Sulak (2014) ve Kuşdemir (2014)’in çalışmalarından esinlenerek hazırlanmıştır. Bu formda, metinleri sınıf seviyesine uygunluğunun yanında başlık, konu ve anlam bütünlüğü, dilbilgisi ve imlâ kuralları ile metin türüne uygunluk bakımından inceleyen ve sorgulayan maddeler bulunmaktadır (EK. 11).

Uzman Görüşü

Ön değerlendirme sonucunda belirlenen metinler “Metin İnceleme Formu” ile birlikte okuma alanında uzman akademisyenler ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşan 8 uzmana gönderilmiştir. Geribildirimler sonucunda “Metin İnceleme Formu”ndan elde edilen puanlar dikkate alınarak en yüksek puana sahip olan iki metnin kullanılması uygun bulunmuştur.

Okuduğunu Anlama Testi’nde Kullanılan Metinler

Okuduğunu anlama testinde kullanılan metinlere ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Metnin Adı	Metin Türü	Metnin Yazarı	Metnin Bulunduğu Kaynak Kitap	Kullanım Amacı
Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir	Bilgilendirici Metin	Levenet DAŞKIRAN	Bilim ve Çocuk Dergisi	Okuduğunu Anlama Testi
“İyilik”	Öyküleyici Metin	Karasu, Girgin ve Uzuner (2013)	Formel Olmayan Okuma Envanteri	Okuduğunu Anlama Testi

Maddelerin Belirlenmesi

Uzman görüşü sonucunda kullanılmasına karar verilen metinlere yönelik soru maddelerinin hazırlanmasında aşağıdaki süreç izlenmiştir:

- ❖ İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kazanımlar içinden seçilen metin yapıları da dikkate alınarak on kazanım seçilmiştir. Seçilen kazanımlara uygun etkinlik şeklinde açık uçlu sorulardan oluşan 60 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken öğrenci düzeyine uygun olarak açık, anlaşılır ve net ifadelerin kullanılmasına, kazanımları karşılayacak nitelikte olmasına ve hem basit hem de derin anlamayı ölçecek özelliklere sahip olmasına özen gösterilmiştir.
- ❖ İlk değerlendirme amacıyla hazırlanan sorular okuma eğitimi alanında uzman üç akademisyen ve iki Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Elde edilen geribildirimler doğrultusunda, yapılan düzeltmelerin ardından sorular üç oturum halinde 24 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Verilen yanıtlar incelenerek ve bazı sorularda öğrencilerle görüşülerek soruların okunabilirliği artırılmaya çalışılmış ve sorular yeniden düzenlenmiştir.
- ❖ Okuduğunu anlama testine yönelik hazırlanan taslak formdaki maddelerin anlaşılabilir olması, soru-kazanım ilişkisi hedef-kitleye uygunluğu vb. açılardan uzmanlar arasındaki uyum/uyumsuzluk oranının belirlenmesi kapsam ve yapı geçerliği için önemlidir (Yurdugül, 2005). Bu amaçla “Okuduğunu Anlama Testi Uzman Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Okuma ve Türkçe eğitimi alanında

uzman olan 8 akademisyen formda bulunan maddeleri dereceli puanlama anahtarını kullanarak değerlendirmişlerdir (Ek 10). Formdaki her bir maddeye uzmanlar; hedef- kitleye uygunluk, metin özellikleri, okuduğunu anlamayı ölçme ve biçimsel özellikler açısından (2=Madde uygun; 1=Madde gözden geçirilmeli; 0=Uygun değil) şeklinde derecelendirme yaparak kodlamışlardır. Testteki her bir madde için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yurdugül (2005)'ün aktarımına göre Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- 2) Aday ölçme aracı formunun hazırlanması
- 3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- 4) Maddeler ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- 5) Ölçme aracına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- 6) Kapsam geçerlik oranları ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005, s. 2). Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (Kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Veneziano ve Hooper'dan aktaran Yurdugül, 2005, s.2). Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Okuma ve Türkçe eğitimi alanında uzman olan 8 akademisyen grubundan maddelere ilişkin görüşler alındıktan sonra Lawshe Tekniği kullanılarak “Okuduğunu Anlama Testi” ndeki Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre ayrı ayrı olarak hesaplanan maddelerin KGO değerleri aşağıda Tablo 28 ve 29’da gösterilmiştir.

Tablo 28. Bilgilendirici Metne Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri

Bilgilendirici Metne Yönelik Maddelerin KGO Değerleri				
Uzman Görüşleri				
No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO
1	7	1	0	0.75
2	8	0	0	1.00
3	8	0	0	1.00
4	8	0	0	1.00
5	7	1	0	0.75
6	8	0	0	1.00
7	8	0	0	1.00
8	8	0	0	1.00
9	8	0	0	1.00
10	7	1	0	0.75
KGİ				0.92

Tablo 28 incelendiğinde bilgilendirici metne yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.75 ile 1.00 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi’nin (KGİ)

0.92 olduğu görülmektedir. Bu değer “Okuduğunu anlama Testi” nin bilgilendirici metne yönelik olan soru maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 29. Öyküleyici Metne Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri

Öyküleyici Metne Yönelik Maddelerin KGO Değerleri				
Uzman Görüşleri				
No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO
1	8	0	0	1.00
2	7	1	0	0.75
3	8	0	0	1.00
4	8	0	0	1.00
5	7	1	0	0.75
6	8	0	0	1.00
7	8	0	0	1.00
8	8	0	0	1.00
9	8	0	0	1.00
10	8	0	0	1.00
KGİ				0.95

Tablo 29 incelendiğinde öyküleyici metne yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.75 ile 1.00 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi'nin (KGİ) 0.95 olduğu görülmektedir. Bu değer “Okuduğunu anlama Testi” nin öyküleyici metne yönelik olan soru maddelerinin de kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

❖ Ön uygulama ile hazır hale gelen Okuduğunu Anlama Testi’ nde bilgilendirici ve öyküleyici metinden oluşan iki bölüm bulunmaktadır. Her bir bölümde on soru yer almakta ve toplamda yirmi sorudan oluşmaktadır. Sorular öğrencilerin zevkle yanıtlamaları için etkinlik formatında hazırlanmış böylece rahat bir şekilde cevaplanma olasılığı artırılmıştır. Cevap anahtarlarının hazırlanması için 25 kişilik bir öğrenci grubuna uygulama yapılmış ve sınıfın öğretmeninin de katılımıyla taslak cevap anahtarı hazırlanmıştır. Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde, soruların içerdiği bilişsel düzeye göre Akyol (2011) tarafından geliştirilen ve Tablo 30’da gösterilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testinin son hali EK. 5’ te verilmiştir.

Tablo 30. Basit ve Derin Anlama Sorularını Değerlendirme Rubriği

Basit anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi	Derin Anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi
0= Hiç Cevaplanmayan Sorular	0= Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1= Yarı Cevaplanan Sorular	1= Yarı Cevap Verilen Sorular
2=Tam Cevaplanan Sorular	2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
	3= Tam ve Etkili Cevaplar

Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler için “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” (EK. 6) kullanılmıştır. Formun hazırlanmasıyla ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öğretimine ilişkin neler düşündüklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK. 6) hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle literatür incelenerek benzer araştırmalarda kullanılan görüşme soruları dikkatle analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun görüşme soruları ve sondalar oluşturulduktan sonra hedef kitleye uygunluk, anlaşılabilirlik ve görüşme tekniğinin özellikleri açısından uygun olup olmadığını belirlemek için eğitim fakültesinde görev yapan üç uzmanın (1 profesör ve 2 yardımcı doçent) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 8 sorudan oluşan taslak form deney grubundaki 4 öğrenciye uygulanarak anlaşılmayan noktaların ortaya çıkması ve eksik noktaların tamamlanması sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencileri görüşme ortamına hazırlamayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Bu sorular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Kitaplar hakkında ne düşünüyorsun?

Sonda: Kitap okumak senin için ne anlam ifade ediyor?

Hangi tür kitapları okumayı seversin?

Sonda: Şiir, Öykü, Masal hangi kitap türünü okumaktan daha fazla zevk alırsın?

Türkçe dersi hakkında ne düşünüyorsun?

Sonda: Okulda aldığın diğer derslerle karşılaştırdığında Türkçe dersi senin için ne anlam ifade ediyor?

Türkçe derslerinde yapmaktan en fazla zevk aldığın çalışmalar veya etkinlikler nelerdir?

Sonda: Örneğin etkinlik kitabındaki çalışmalar mı; okuduğunu anlama soruları mı; yazma çalışmaları mı; okuduğun öyküyü sınıfa anlatmak mı hangisi seni daha fazla mutlu ediyor?

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırmanın içeriğine ilişkin sorular yer almıştır. Uygulamada gerçekleştirilen okuma sırasında zihinsel imaj oluşturma öğretimine ve etkinliklere ilişkin sorular yöneltilerek öğrencilerin duygu ve düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Birlikte gerçekleştirdiğimiz derslerde okuma sırasında zihninizde nasıl imajlar (resimler) oluşturabileceğimizi öğrendik. Yaptığımız bu çalışmalara ilişkin neler düşünüyorsun?

Sonda: Zihinsel İmaj Oluşturma stratejisi hakkında ne düşünüyorsun?

Okuma sırasında zihinsel resimler oluşturmamızı sağlayan etkinlikler arasında en çok beğendiğin hangisiydi?

Sonda: Duyusal İmaj Tablosu, Zihinsel İmajlarım, Öykü Tekerleği, En Canlı Zihinsel Resimim, Değişen İmajlarım, Görsel Kelime Kartı Oluşturma?

Sonda: Bu etkinlikler arasında seni zorlayan bir etkinlik oldu mu?

Okuma sırasında zihinsel imajlar (resimler) oluşturmak yaptığın okumalara etki etti mi? Nasıl?

Sonda: Okuduklarını anlatmaya, hatırlamaya, anlamaya, bilinmeyen kelimeleri hatırlamaya etki etti mi?

Zihinde nasıl resimler oluşturulabileceğini öğrendikten sonra okuma hayatında bir değişiklik oldu mu?

Sonda: Okumaktan zevk alma veya okuma alışkanlığında bir değişiklik oldu mu?

Sonda: Okurken oluşturduğun resimlerin görüntüsünde bir değişiklik oldu mu?

Daha canlı (açık) mı yoksa daha belirsiz(sönük) mü?

Sonda: Okuduklarını resmetmeye etki etti mi?

Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, aile büyüklüğü, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleki durumu, okudukları kitap türü, evde kütüphane bulunup bulunmama durumu, kitap okuma sıklığı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” hazırlanmıştır (EK. 7). Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak ve benzer özelliklere sahip gruplardan deney ve kontrol gruplarını tesadüfi olarak atayabilmek amacıyla kullanılan form sınıf öğretmeni gözetiminde öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama süreci 2014-2015 Öğretim yılının güz döneminde, nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta yarı deneysel uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği*”, “*Okuma Tutumu Ölçeği*” ve “*Okuduğunu Anlama Testi*” uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar “öntest puanları” olarak nitelendirilmiştir. Aynı ölçekler, deney grubunda yapılan yarı deneysel uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar ise “sontest puanları” olarak nitelendirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı deneysel uygulama bittikten sonra “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılarak yapılan uygulama ile ilgili olarak öğrenci görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutunda Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan veri toplama araçları 2014-2015 Öğretim yılı güz döneminde 13-17 Ekim tarihlerinde ön testlerin uygulanması ile başlamış ve 29-31 Aralık tarihlerinde son testlerin toplanmasıyla son bulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “*Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği*”, “*Okuma Tutumu Ölçeği*” ve “*Okuduğunu Anlama Testi*” deneysel işlem öncesinde öntest ve sonrasında ise sontest olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte uygulama öncesinde bilgi toplamak amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında çalışma grubundaki öğrencilerin özellikleri dikkate alınmış hem öntestler hem de sontestler için en uygun zamanda işlemler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca hem öntestlerin de hem de sontestlerin uygulanma süreci bir haftaya yayılmış bu sayede öğrencilerin ölçme araçlarını en ideal şekilde yanıtlamaları amaçlanmıştır. Ölçme araçlarının uygulama sürecinde

gerekli rehberlik bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve gerekli görüldüğünde araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilerin hata yapmaları önlenmiştir. Araştırmada yer alan nicel veri toplama araçlarının ne zaman uygulandıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışma takvimi Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Araştırmanın Veri Toplama Sürecine İlişkin Çalışma Takvimi

2014-2015 Öğretim Yılı													
İşlemler	13-17 Ekim	20-24 Ekim	27-31 Ekim	3-7 Kasım	10-14 Kasım	17-21 Kasım	25-28 Kasım	1-5 Aralık	8-12 Aralık	15-19 Aralık	22-26 Aralık	29-31 Aralık	5-9 Ocak
Ön Testlerin Uygulanması	X												
Öğretmen ve Okul Yönetimiyle Görüşme	X												
Farkındalık (Hazırlık) Programının Uygulanması		X	X										
DeneySEL İşlemin Gerçekleştirilmesi				X	X	X	X	X	X	X	X		
Son Testlerin Uygulanması												X	
Bireysel Görüşmelerin Yapılması												X	X
Kontrol Grubuna DeneySEL İşlemin Tanıtılması													X

Araştırmanın Nitel Boyunda Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, deneysel işlemin tamamlanmasının ardından deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, 28 öğrencinin oluşturduğu deney grubundan 22 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin izniyle kayıt altına alınan her bir görüşme 10-20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeye hazırlama sürecinde, araştırmacı öncelikle kendisini tanıtmış ve görüşmeyi yapacağı öğrenciye araştırmanın konusunu, görüşmenin amacını ve elde edeceği bilgileri nasıl kullanılacağını belirtmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, görüşülecek bireye görüşmeye katılmama hakkının da bulunduğu ifade edilmiştir. Doğru cevaplar elde etmek için görüşülecek öğrencilerin güvenini kazanmak

önemli olduğundan, görüşülen bireyler, verecekleri cevaplardan dolayı kendilerine herhangi bir zarar gelmeyeceği konusunda ikna edilmiştir. Görüşme izin alınarak görüntülü bir şekilde kayıt altına alındığından, görüşmenin rahat geçmesi amacıyla görüşülen bireylere istenilen durumda çekilen görüntülerin izlenilebileceği hatırlatılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini açıklama konusunda kendilerini daha rahat hissetmeleri için başlangıçta kolayca cevaplanabilecek okuma yaşantılarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin söyledikleri dikkatlice dinlenmiş, yönlendirmeden kaçınılmış ve konuşmaları yarıda kesilmemiştir. Görüşme işlemi sona erdikten sonra öğrenciye eklemek istediği herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuş ve katılımından dolayı teşekkür edilmiştir.

Yarı Deneysel İşlem ve Uygulama Süreci

Bu bölümde yarı deneysel işlem öncesinde yapılan hazırlıklar hakkında bilgi verildikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemi ve kullanılan öğretim materyalleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinin daha iyi anlaşılması için Türkçe dersinde deney grubuyla gerçekleştirilen bir öğretim süreci aşamalarıyla birlikte açıklanmıştır.

Hazırlık süreci

Yarı deneysel işlem sürecinde uygulanan öğretim modeli, metinler, ders planları, etkinlikler ve diğer materyallerin belirlenmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu amaçla “zihinsel imaj oluşturma (mental imagery)”, “duyusal imaj oluşturma (sensory imagery)”, “zihinsel canlandırma (imaging)”, rehberli zihinsel imaj oluşturma (guided imagery) ve “açık uygulamalara dayalı öğretim (explicit teaching/instruction)” gibi anahtar kelimelerin farklı kombinasyonları kullanılarak detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu süreçte ERIC (Educational Resources Information Center), ProQuest Dissertations and Thesis, Google Scholar, Web of Science, ScienceDirect, Springer, Taylor & Franchis, Wiley gibi uluslararası veri tabanları ile ODTÜ tez merkezi, Tübitak Ulakbim ve YÖK tez merkezi gibi ulusal veri tabanlarında bu konu ile ilgili tez, makale ve bildiri gibi akademik yayınlar araştırılmıştır. Gerekli incelemelerden sonra deney grubuna uygulanmak üzere zihinsel imaj oluşturma öğretimi için uygun öğretim modeli, materyalleri ve ders planları geliştirilmiştir.

Öğretim Modeli

Araştırmanın uygulama sürecinde Türkçe derslerinde zihinsel imaj öğretimi Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Modeli'ne göre tasarlanarak okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu modelin uygulama basamakları Tablo 32'de açıklanmıştır (Pearson ve Dole, 1988; Garcia ve Pearson, 1990; Neufeld, 2006).

Tablo 32. Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Modeli

Aşamalar	Uygulama Süreci
Giriş ve Amacı Açıklama	Bu aşamada öğretmen öğrencilere zihinsel imaj oluşturma stratejisinin ne olduğunu ve niçin kullanılması gerektiğini söyleyerek derse giriş yapar. Başlangıçta öğretmen basit açıklama veya tanımlama ile stratejiyi öğrencilerle tanıtır. Bu tanıtım aşamasında öğretmen sorular yoluyla öğrencilerin strateji hakkında daha önceden herhangi bir bilgiye sahip olup olmadıklarını sorgulayarak fikir edinir. Daha sonra öğretmen stratejiyi öğrenme gerekçesini ve okuduğunu anlamayı sağlamada stratejinin nasıl etkili kullanıldığına dair bilgiler verir
Model Olma	Bu aşama öğrencilere zihinsel imaj oluşturma stratejisinin nasıl kullanıldığını öğretme sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Öğretmen strateji öğretiminde tüm sorumluluğu üstlenir ve öğrenciye stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir. Gösterim ve sesli düşünme yoluyla stratejinin uygulamasını gerçekleştirir. Sesli düşünme aşamasında stratejiyi gösterirken düşüncelerini açıklar. Diğer bir ifadeyle öğretmen öğrenciler onu izlerken, zihinsel imaj oluşturma stratejisinin nasıl kullanıldığını bizzat kendisi sesli düşünerek uygular.
Rehberli Uygulama	İsminden de anlaşılacağı gibi bu aşamanın odak noktası destek ve geri bildirimler yoluyla öğrenciye zihinsel imaj oluşturunca çeşitli fırsatların sunulmasıdır. Başka bir anlatımla, öğretmen ve öğrenci sorumluluğu paylaşarak stratejiyi birlikte uygularlar. Zamanla öğretmen stratejinin uygulanmasındaki sorumluluğu aşamalı olarak öğrencilere devreder. Böylece bu aşamada öğrencilere destekleyici bir ortamda stratejiyi kullanmak için yoğun uygulama fırsatı sağlanır. Öğrencilere destekleyici bir ortamda sağlanan bu öğrenme fırsatları, açık uygulamalara dayalı anlama öğretimini geleneksel öğretim modellerinden ayıran temel farklılığa işaret eder.
Bireysel Uygulama	Bu aşamada öğretmen öğrencilere zihinsel imaj oluşturma stratejisini kullanmada tüm sorumluluğu üstlenmeleri için çeşitli görevler verir. Öğrenciler stratejiyi kendi başlarına kullanmak için çalışmalar yaptıklarında, öğretmen stratejinin doğru bir şekilde kullanıldığını ve öğrencilerin bu konuda güven aşlamak amacıyla sürecin önemli bölümlerini izler ve geribildirimlerde bulunur.

Öğretim Materyalleri

Deneyisel işlem boyunca deney grubu öğrencilerine uygulanan öğretim sürecinde kullanılan metinler, etkinlikler ve diğer materyaller hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

Metinler

Araştırmanın amacına uygun olarak uygulama sürecinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan metinler İlköğretim Türkçe Programı'na

uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onay alan ders kitaplarından, yardımcı kitaplardan, öykü kitaplarından ve dergilerden uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Metinlerin zihinsel imaj oluşturabilmek için betimsel özellikler taşımasına, düzeye göre okunabilir olmasına ve metin yapısının açısından gerekli özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamada kullanılan metinler sırasıyla EK. 9’da yer almaktadır.

Zihinsel İmaj Oluşturmaya Hazırlama (Isındırma) Etkinlikleri

Açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine dayalı işlenen Türkçe derslerinde, öğrencileri zihinsel imaj oluşturmaya hazırlama amacıyla her metin öncesinde bir etkinlik yaptırılmıştır. Bu etkinlikler metne dikkat çekilmesi ve ön bilgilerin imaj oluşturma yoluyla ortaya çıkarılması amaçlarına hizmet etmektedir. Ayrıca bu ısınma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin yalnızca görsel imajlar değil tüm diğer duyuşsal modlarda (işitme, dokunma vb.) zihinsel imajlar oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama boyunca kullanılan *Zihinsel İmaj Oluşturmaya Hazırlama Etkinlikleri* Fisher (2007) ve Fredericks (2010) çalışmalarından yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur. Bu etkinlikler uygulanma sırasına göre (örn. etkinlik 1 birinci hafta kullanılmıştır) aşağıda açıklanmıştır:

❖ **Etkinlik 1 (*Sıramın Üstünde Ne Var!*):** Öğretmen “Çocuklar şimdi sizden oturduğunuz sıraya birkaç dakika bakmanızı istiyorum der. Sıranın üzerindeki nesnelerin yerine, boyutlarına, renklerine ve benzeri noktalara dikkatlice incelemeniz gerekiyor. Şimdi gözlerinizi kapatın ve zihninizde sırayı ve üzerindeki resmini oluşturun. Biraz sonra bunlarla ilgili birlikte konuşacağız. Ayrıntıları hatırlamaya çalışın. Evet şimdi gözlerinizi açın ve konuşma zamanı.” Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir ve ısınma etkinliği tamamlanır.

- *Zihninde gördüklerini ayrıntılı anlatır mısın?*
- *Zihninde gördüklerinle gerçeği arasında bir fark var mı? Renk? Şekil? Boyut?*
- *Zihninde gördüğün en ilginç resim hangisiydi?*

❖ **Etkinlik 2 (*Şimdi Uçma Zamanı!*):** Öğretmen öğrencilere dönerek birazdan uçmanın vereceği o müthiş heyecanı yaşayacakları bir spor yapacaklarını söyler ve tüm öğrencilerden gözlerini kapatmasını ister. Herkesin kendisini mümkün olduğu kadar rahat hissedeceği şekilde oturmasını söyler ve devam eder: “Şu an kendinizi yüksek bir tepeden yamaç paraşütü ile atlamak üzere olan bir doğa sporcusu olarak

düşünmenizi istiyorum. Oldukça yüksekte bir dağ yamacındasınız. Havada hafif bir rüzgar var. Etrafınız yemyeşil ağaçlarla kaplı. Birazdan gökyüzünüzde olacağınızı düşünerek içinizde inanılmaz bir heyecan taşıyorsunuz. Sırtınızda bir çanta ve paraşütünüzün kanat kısmı rüzgarla birlikte havalanmak için sabırsızlanıyor sanki. Heyecanınızın giderek arttığını hissediyorsunuz. Artık hazır olduğunuzu düşünüyorsunuz. Kalbiniz giderek daha hızlı artmaya başlıyor. Koşmaya başlıyorsunuz. Yamacın sonuna geldiğinizde ayaklarınızın yerden kesildiğini fark ediyorsunuz. Evet şu an gökyüzündesiniz. Uçmanın o müthiş zevkini sonuna kadar yaşıyorsunuz. Yeryüzü kanatlarınızın altında gibi. Masmavi bir denizin üzerinde adeta bir kuş gibi süzülüyorsunuz. Kendinizi oldukça huzurlu hissediyorsunuz. “ Öğretmen öğrencilerden gözlerini açmalarını ve zihinlerinde oluşturdukları zihinsel imajları paylaşmalarını ister. Daha sonra öğrencilerden oluşturdukları zihinsel imajları çizimleri ve sınıfla paylaşmaları istenir.

❖ **Etkinlik 3 (Kutudan Çıkan Ses!):** Öğretmen sınıfa içinde farklı nesneler olan (diş fırçası, diş macunu vb...) kapalı bir kutu getirir. Öğrencilere “bu kutunun içinde neler olduğunu sizlere söylemeyeceğim” der ve kutuyu sallamaya başlar. Öğretmen öğrencilerden duydukları seslerden yola çıkarak kutunun içinde neler olabileceğine ilişkin zihinlerinde resim oluşturmalarını ister. Daha sonra verilen yanıtlar tüm sınıfla paylaşılır ve kutunun içindekiler gösterilerek tartışma ortamı sağlanır

❖ **Etkinlik 4 (Bakmadan Görmek!):** Gönüllü öğrencilerden biri bir süreliğine sınıf dışına çıkarılır. Öğretmen sınıfın geri kalanına yönelik “Dışarı çıkan arkadaşınızın üzerindeki giysilerine ilişkin zihninizde resimler oluşturmanızı istiyorum. Üzerinde hangi giysiler vardı? Ayakkabısı nasıldı? Saçlarının ve gözlerinin rengi neydi? Zihninizde tam olarak gördüklerinizin resmini çizmenizi istiyorum.” şeklinde açıklamalarda bulunur. Daha sonra öğrenci içeri girer ve sınıfta tartışma sağlanır. Öğrencilerin çizimleri ile öğrencinin gerçek hali karşılaştırılır ve böylece zihinsel imajlar açığa çıkarılır.

❖ **Etkinlik 5 (Bu Ses Nereden Geliyor!):** Öğrencilere içinde kar fırtınası (tipi) sesinin yer aldığı bir CD dinlettirilir. Ve duydukları seslerin nereden geldiği ve gerçekte neye benzediğine ilişkin düşünceleri istenir. Daha sonra öğrencilere duydukları bu doğa sesine ilişkin zihinlerinde resimler oluşturmaları söylenir. En sonunda, tüm öğrenciler çalışmalarını sınıfla paylaşırlar.

❖ **Etkinlik 6 (Nereye Gitti Bunlar!):** Öğretmen etkinliğe başlamadan önce ön tarafta oturan öğrencilerden birinin sırasına çok sayıda nesne ve okul araç-gereçleri yerleştirir. Öğretmen şu açıklamalarda bulunur: “Sizden birkaç dakikalığına bu sıranın üzerine bakmanızı istiyorum. Sıranın üzerinde bulunan nesnelerin ve araç-gereçlerin neler olduğuna, yerlerine, boyutlarına ve renklerine çok dikkatli bakmanız gerekiyor. Şimdi gözlerinizi kapatın ve bu sırayı ve üzerindeki zihninizde canlandırın. Daha sonra bunlar hakkında konuşacağız (Bu arada öğretmen hokus-pokus diyerek sıranın üzerindeki nesneleri hızlıca kaldırılır.). Zihninizde resimler oluşturmak için ayrıntıları hatırlamaya çalışın. Evet şimdi gözlerinizi açma ve zihninizde sıranın üzerinde ne gördüğünüze ilişkin konuşma zamanı.” Öğrenciler gözlerini açtıktan sonra sıranın üzerinde herhangi bir şey olmadığını fark ederler. Daha sonra oluşturdukları zihinsel imajlar yardımıyla sıranın üzerinde neler olduğunu hatırlamaya çalışırlar. Doğru cevap veren öğrenciler sınıf tarafından tahtaya çıkarılır ve alkışlanır.

❖ **Etkinlik 7 (Zamana yolculuk!):** Öğretmen sınıfa elinde bir mum ile girer ve şu şekilde devam eder: “Çocuklar şimdi sizden yüz yıl öncesinde elektriklerin olmadığı bir döneme yolculuk yapmanızı istiyorum. Gözlerinizi kapatın ve kendinizi yüz yıl öncesinde yaşayan biri olarak düşünün. Bir akşam mum ışığında ders çalışıyorsunuz. O zamanki şartları da düşünerek zihninizde imajlar oluşturmaya çalışın. Tüm ayrıntılarıyla birlikte düşünmeye çalışın. Şimdi gözlerinizi açın. Zihninizde oluşan resimleri benimle paylaşın.” Bu etkinlik yoluyla öğrenciler imajlarını ayrıntılı şekilde betimlerler ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar.

❖ **Etkinlik 8 (Gazetede ki Haber):** Öğretmen sınıfa elinde 4 Tavşan 2 Yılda 450 Tane Oldu adlı bir gazete haberi ile girer ve şu şekilde devam eder: “Çocuklar şimdi gözlerinizi kapatmanızı ve okuyacağım gazete haberiyle ilgili zihninizde detaylı zihinsel imajlar oluşturma istiyorum. Öğretmen okumaya başlar: “Sinop merkeze bağlı Yalı köyü Deliler Mahallesi'nde yaşayan 66 yaşındaki Yaşar Özdemir, iki yıl önce köyde beslemek için erkekli dişili dört tavşan aldı. Tavşanlarla hoş vakit geçiren Özdemir ailesi, kısa sürede üreyen tavşanlara ilk önce aldırış etmedi. Ancak her geçen gün sayıları onları ve hatta yüzleri aşan tavşanları beslemek külfet olmaya başladı. Her gün fırınları gezerek tavşanları için bayat ekmek alan Yaşar Özdemir'e eşi 48 yaşındaki Nebahat Özdemir de destek oldu.

Nebahat Özdemir, eşinin aldığı ekmekleri gecenin geç saatlerine kadar ufalayarak tavşanları aç bırakmadı. Her geçen gün çoğalmaya devam eden tavşanları yırtıcı hayvanlardan korumak için av tüfeği ile nöbet tutan Yaşar Özdemir, bu yüzden psikolojik tedavi bile görmeye başladı. Artık tavşanlara bakabilmek için emekli maaşı da yetmeyen Yaşar Özdemir, yaklaşık 450'ye ulaşan tavşanlar için özellikle kış şartları konusunda endişe ediyor. Hem tavşanların beslenme maliyeti hem de 'kurda kuşa yem olurlar' endişesi ile aile, tavşanların daha iyi bir ortama kavuşması için yetkilerden yardım istedi (kaynak:<http://www.iha.com.tr/haber-4-tavsan-2-yilda-450-tane-oldu-257579/>). Çocuklar tüm ayrıntılarıyla birlikte düşünmeye çalışın. Geçmiş deneyimlerle ilişkiler kurarak dinlediklerinize ilişkin en canlı resimleri oluşturmaya çalışın. Şimdi gözlerinizi açın. Zihninizde oluşan resimleri benimle paylaşın.” Bu etkinlik yoluyla öğrenciler oluşturdukları zihinsel imajlarını ayrıntılı şekilde betimlerler ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Böylece okuyacakları “Havuçların Sevimli Canavarları” adlı metin için imajlar yoluyla ön bilgiler elde edeceklerdir.

Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştiren Teknikler ve Etkinlikler

- ❖ **Metne yönelik zihinsel resimler oluşturmak için öğrencileri harekete geçirme:** Öğretmenin öğrencilerin okuma sırasında metinde geçenlere ilişkin zihinlerinde bir resim oluşturmaları noktasında harekete geçirilmesi zihinsel imaj oluşturma öğretimi için ilk basamaklardan biridir. Bu teknik daha önce yapılan bazı çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılmıştır (Finch, 1982; Gambrell, Koskinen ve Cole, 1980; Pressley, 1975, Jenkins, 2009). Uygulama boyunca derslerde öğrenciler okuma sırasında zihinlerinde canlı resimler oluşturmaları yönünde teşvik edilmişlerdir.
- ❖ **Zihin Filmleri Oluşturma:** Wilson (2012) “Zihin Gözünü Eğitme” adlı çalışmasında öğrencilerin zihinsel imajlar oluşturmalarını sağlayan ve okudukları bir metni anlamalarını ve hatırlamalarını kolaylaştıran “Zihin Filmleri” metaforunu kullanmış ve etkili sonuçlar almıştır. Bu çalışmada öğrencilere okuduklarına ilişkin zihinlerinde filmler oluşturmalarını ve o filmin yönetmeni olmaları söylenmiştir. Oldukça eğlenceli deneyimlere sahip olan bu uygulama ile öğrencilerin dinledikleri ve okudukları şeylere ilişkin zihinsel canlandırmalar yapmaları sağlanmıştır.

❖ **Öğrencilere metni anlamalarına yardımcı olması amacıyla resim ve grafikler çizmeleri için rehberlik etme:** Öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olması için çizdikleri resimler ve grafikler birçok sınıfta faydalı ve kullanışlı olabilmektedir. Bu strateji Rose, Parks, Androes ve McMahon (2000) ve Hibbing ve Erickson (2003) tarafından kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulama boyunca metin okunmadan önce *zihinsel imajlarım (zihnimde oluşan resimler)* ve metin okunduktan sonra *zihnimde oluşturduğum en canlı resim* ve *zihinsel imajlarım değişiyor* adlı etkinlikler yaptırılmıştır. *Zihinsel imajlarım* adlı etkinlikte ilgili metin okunmadan önce metinle ilişkili ve görsel imaj oluşturmaya yardımcı beş anahtar sözcük verilmekte ve öğrencilerin bu sözcükleri gözü kapalı şekilde düşündüklerinde zihinlerinde oluşan resmi yan tarafta verilen boşluğa hızlıca çizimleri istenmektedir. Öğrenciler böylece metni okumadan önce ön bilgilerini imajlar yoluyla ortaya çıkarmakta ve tahmin etme, ön bilgilerini kullanma gibi okuma öncesi stratejileri kullanmaktadır. Daha sonra oluşturdukları zihinsel imajlara ait çizimleri tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşmakta böylece sınıftaki tüm öğrenciler bu zihinsel imaj çeşitliliğinden istifade etmektedir. Ayrıca çeşitli yaşantılar ve bilgi eksikliğiyle yeterince imaj oluşturamayan öğrenciler için önemli bir avantaj sağlanmaktadır. *Zihnimde oluşturduğum en canlı resim* adlı etkinlik ise zihinsel imaj oluşturmaya dayalı metin okuma işlemi bittikten sonra öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları imajlar arasından en canlı veya açık olanı belirlemek amacıyla yaptırılmıştır. Ayrıca öğrenciler zihinlerindeki en canlı resmi çizdikten sonra etkinliğin alt kısmında verilen boşluğa çizimlerinde ne anlatmaya çalıştıklarını birkaç cümle ile yazılı olarak ifade etmişlerdir. *Zihinsel imajlarım değişiyor* adlı etkinlikte ise öğrencilerin okuma boyunca her yeni cümleden sonra zihinlerinde oluşturdukları imajların nasıl değişebildiğini ve zenginleşebildiğini fark ettirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğretim boyunca yaptıkları *zihinsel imajlarım (zihnimde oluşan resimler)*, *zihinsel imajlarım değişiyor* ve *zihnimde oluşturduğum en canlı resim* adlı etkinlik örnekleri EK. 15'te verilmiştir.

❖ **Öğrencilere tüm duyuşsal modlarını kullanarak metinde geçenlere ilişkin bilişüstü ilişkilendirmeler yapmaları için rehberlik etme:** Öğrenciler metinde okudukları şeylerle önceki deneyimlerini ilişkilendirmeleri konusunda harekete geçirildiğinde metinle ilişki kurabilirler. Kişisel imajların ve olayların hatırlanması tüm duyuşsal modların kullanılması için öğrencileri teşvik etmektedir. Bu strateji Douville ve

Algozzine (2004) tarafından SAM (Sensory Activated Model- Duyusal Modları Harekete Geçirme Modeli) modeli olarak terimleştirilmiştir. Öğrenciler görsel imajların yanında diğer duyuşal modlara ilişkin (dokunma, işitme, hissetme vb.) imaj oluşturmaları yönünde harekete geçirilmişlerdir. Bu stratejiyle bağlantılı olarak okuma sonrasında *duyuşal imaj tablosu (sense-o-gram)* kullanılmıştır. Bir tür grafik organize edici olan duyuşal imaj tablosu öğrencilerin özel bir imajla ilişkili olan metindeki bir bilgiyi seçmelerine yardımcı olan kullanışlı bir araçtır (Bean, Valerio ve Stevens'den aktaran, Jenkins, 2009). Öğrenciler tüm duyuşal modlarını kullanarak metinde geçenlere ilişkin zihinsel imaj oluşturmaları yönünde harekete geçirildikten sonra duyuşal imaj tablosunu doldurarak zihinlerinde oluşturdukları imajlarla okudukları metindeki sözcük veya cümleler arasında ilişkiler kurarlar. Duyuşal imaj tablosunda çeşitli duyuları (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) görselleriyle temsil eden beş bölüm bulunmaktadır. Öğrenciler dutularını harekete geçiren söz veya cümleleri metin içinde belirleyerek bu bölümelere yazarlar. Uygulama boyunca bazı haftalarda değerlendirme aşamasında öğrencilere *duyuşal imaj tablosu* etkinlik şeklinde yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin okuma sırasında zihinsel imaj oluştururken farklı duyuşal modları ne derece harekete geçirdikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin uygulamalar sırasında yaptığı *duyuşal imaj tablosu* örnekleri EK. 15'te verilmiştir.

- ❖ ***Öğrencilerden zihinsel imaj oluştururken düşüncelerini sözlü (sesli düşünme/think-aloud) ve yazılı (think-along) olarak paylaşmalarını isteme:*** Sesli düşünme olarak da bilinen bu strateji öğrencilerin tahmin etme, sorgulama, netleştirme, özetleme ve kişisel ilişkilendirme yapma gibi stratejileri kullanmasını gerektirdiğinden etkili bir uygulamadır. Bu strateji Davey (1983), Farr (1997) ve Olshavsky (1976) gibi araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Zihinsel imaj oluşturmanın odak nokta olduğu bu araştırmada, öğrencilerin okuma sırasında oluşturdukları zihinsel imajları sesli düşünme yoluyla sınıf arkadaşlarıyla paylaşması sağlanmıştır. Böylece tüm öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajların zenginleştirilmesi, geliştirmesi ve gerektiğinde adapte etmesi amaçlanmıştır. Sesli düşünmenin yanında öğrencilerin zihinde oluşturdukları resimlere ilişkin fikirlerini yazmaları yine etkili bir strateji olarak kullanılmıştır.

❖ ***Kelime hazinesini geliştirmek için görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartlarını***

kullanma: Görsel ipuçlarının yer aldığı kelime kartları (visual-cue cards) öğrencilerin önemli kelimeleri öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olmaktadır (Readence, Bean ve Baldwin, 1998; Bean, Valerio ve Stevens, 1999; Jenkins, 2009). Görsel ipuçlarının yer aldığı bir kelime kartı oluşturmak için öğrenciler kelimenin ismini, tanımını ve kendilerinin bulduğu hatırlatıcı bir kelime yazarlar. Daha sonra bu kelimeyle ilişkili bir resim çizerler. Son olarak da içinde o kelimenin geçtiği bir cümle yazarlar. Uygulama boyunca her hafta ilgili metinle ilişkili olarak öğrencilerin görsel kelime kartlarını oluşturmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciler hazırladıkları kelime kartlarını sınıfla paylaşmışlardır. Görsel ipuçlarının olduğu kelime kartlarını oluşturma, hem öğrenilen kelimeyi daha hatırlanır kılmakta hem de kelime ilişkin zihinde daha fazla zihinsel imaj oluşturmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin uygulama sırasında yaptığı ***görsel kelime kartı*** etkinlik örnekleri EK. 15’te verilmiştir.

❖ ***Metinden ıkarılan zihinsel imajların dramatize edilmesi:*** Miller’e (2002) göre

verilen bir öykü metninin küçük bir bölümün öğrenciler tarafından dramatize edilmesi öğrencilerin zihinsel imajlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan etkili yollardan biridir. Seçilen metni canlandırılabilir özellikler taşıması ve düzeye uygun olması oldukça bu noktada önemlidir. Uygulama boyunca bazı haftalarda uygun görülen metinlerde öğrencilerin seçilen bir bölüme ilişkin oluşturdukları zihinsel imajları grup olarak dramatize etmeleri sağlandı. Bu süreçte öğrenciler üç veya dört kişilik gruplara ayrıldı ve kendilerinin rahatça hareket edebilecekleri bir yer bulmaları sağlandı. Öğrencilerden gözleri kapalı halde araştırmacının okuduğu metni dikkatlice dinlemeleri istendi. Araştırmacı canlı ve ayrıntılı imajlar oluşturmaları için öğrencilerin şemalarında olan kelimelere özellikle dikkat etmeleri gerektiğini belirtti. Metin üç veya dört kez okunduktan sonra öğrencilerden zihinlerinde oluşturdukları imajları kendi grubundaki arkadaşlarına sesli düşünme yoluyla anlatması istendi. Daha sonra her bir grubun kendi arasında metne ilişkin bir drama hazırlaması söylendi. Daha sonra “*Grubunuzun metinde en önemli gördüğü bölüm hangisiydi?, Önemli gördüğünüz o bölümü nasıl gösterebilirsiniz?, Gruptaki herkes bu gösteride nasıl yer alabilir?*” şeklinde sorular yöneltildi. Bu sorular öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajların birbirinden farklı olduğunu sorgulaması açısından önemlidir. Araştırmacı bu

noktada her grubun kendi imajlarına göre metinde önemli gördüğü yerleri farklı yollarla dramatize ettiğini vurgulayarak bu konuda farkındalık oluşturulmasını sağladı (Miller, 2002).

❖ **Oku-İzle-Karşılaştır Tekniği:** Hibbing ve Erickson (2003) tarafından zihinsel imaj oluşturmayı geliştirmesi amacıyla geliştirilen *Oku-İzle-Oku-İzle (Read-Watch-Read-Watch)* adlı teknikten esinlenerek geliştirilmiştir. Bu stratejide öğrenciler çizgi filmi mevcut olan bir metni okurlar. Öğretmen öğrencilerin okudukları her bir pasaja ilişkin zihinsel imajlar oluşturmaları için onları yönlendirir. Öğrenciler oluşturdıkları zihinsel imajları sınıfla paylaşırlar. Hemen ardından film izletilir. Öğrencilere okurken ve izlerken oluşturulan zihinsel imajları karşılaştırmaları söylenir. Sınıfta bir tartışma ortamı sağlanır. Bu çalışmanın birinci ve ikinci haftasında *Ay Işığında Baykuş Görmek* ve *Benim Adım Hezarfen* adlı metinler işlenirken bu strateji kullanılmıştır. İnternette çizgi filmleri bulunan bu metinler özellikle bu stratejinin kullanılması için seçilmiştir. Oku-izle-karşılaştır stratejisi öğrenciler tarafından uygulanmadan önce hakkında açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Bu stratejiyle bağlantılı olarak uygulama sırasında ***okuduktan ve izledikten sonra değişen imajlarım*** adlı etkinlik yaptırılmıştır. Öğrenciler aynı olayı (örneğin Hazerfenin uçma denemesini) okurken ve izlerken oluşturdıkları zihinsel imajlar arasındaki farkı önce çizmişler daha sonra da sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin uygulama sırasında yaptığı ***okuduktan ve izledikten sonra değişen imajlarım*** adlı etkinlik örnekleri EK. 15'te verilmiştir.

❖ **Çiz-Konuş-Çiz Tekniği (Talking Drawings):** Zihinsel imaj oluşturmada kullanılabilecek öğretim tekniklerden biri de çiz-konuş-çiz (talking drawings) tekniğidir (Macceca, 2007). Bu teknikte okunacak olan bir metnin tamamı veya bir bölümü belirlenir. Öğrencilerden bireysel olarak sessiz okuma yaptıktan sonra bir resim çizmeleri istenir. Öğrencilerin yaptıkları çizimi partneriyle paylaşması ve tartışması sağlanır. Dersi zihinsel imaj oluşturmaya uygun bir öğretimle işlenir. Öğrenciler yapılan bu açıklamalardan sonra başka bir çizim yapmaları ya da orijinal çizimi düzenlemeleri noktasında harekete geçirilir. Öğrencilerin kendi çizimleri arasındaki farklılıklar ve çelişen durumlara ilişkin yapılan tartışmalar öğretmen tarafından kontrol altında tutulur (Paquette, Fello ve Jalongo, 2007). Uygulama boyunca bazı haftalarda öğrencilere *çiz-konuş-çiz* etkinliği

yaptırılmıştır. Teknik öğrenciler tarafından uygulanmadan önce hakkında açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamalar sırasında yaptığı *çiz-konuş-çiz etkinliği* örnekleri EK. 15'te verilmiştir.

- ❖ ***Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği (Think-Paire-Share):*** Düşün-eşleş-paylaş stratejisi zihinsel imaj oluşturma öğretiminde kullanılan tekniklerden biridir (Rasinski ve Padak, 1996; Kolencik ve Bernadowski, 2007). Düşün-eşleş-paylaş tekniği kurgusal olsun veya olmasın tüm öyküleyici metinlerde ve bilgilendirici metinlerde kullanılabilir (Rasinski ve Padak, 1996). Bu öğretim stratejisi, öğrencilerin okudukları bir metne ilişkin oluşturdukları zihinsel imajlar hakkında düşünmeleri ve onları önce partnerleriyle daha sonra da tüm sınıfla paylaşımları için oldukça kullanışlı bir özelliğe sahiptir. Bir düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde üç bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin gözlerini kapatmaları ve okunan metnin seçilen bir bölümüne ilişkin düşünmeleri ve daha sonra da gördüklerini de çizimleri istenir. İkinci bölümde öğrenciler zihinsel imajlarını temsil eden çizimlerini partnerleriyle paylaşırlar ve neden böyle bir çizim yaptıklarını açıklarlar. Bu paylaşımlardan sonra düşüncelerinde bir değişiklik olduysa eğer ilgili boşluğa bunu yazarlar. Üçüncü bölümde ise metnin ilgili bölümüne ilişkin en son oluşturdukları zihinsel imajı yeniden çizerler ve bazı yazılı açıklamalar yaparlar (Kagan, 1994; Sadoski ve Padak, 1996; Kolencik ve Bernadowski, 2007). Uygulama boyunca bazı haftalarda öğrencilere *düşün-eşleş-paylaş* etkinliği yaptırılmıştır. Teknik öğrenciler tarafından uygulanmadan önce hakkında açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamalar sırasında yaptığı *düşün-eşleş-paylaş* etkinliği örnekleri EK. 15'te verilmiştir.

- ❖ ***Öykü Tekerleği (Story Wheel):*** Öykü tekerleği bir okuma görevi tamamladıktan sonra okunanlara ilişkin önemli kısımların zihinsel imajlarının görsel olarak özetlenmesini ve sunulmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik öğrencilerin okudukları hikâyenin unsurlarını görselleştirmelerine yardımcı olmakta ve özetleme becerilerini geliştirmektedir. Öykü tekerleği etkinliğinde tekerlek biçiminde bir dairenin içine küçük bir daire daha çizildikten sonra altı eşit parçaya bölünür. Ortadaki küçük daireye okunan metnin ve yazarının ismi yazılır. Her bir bölüm okunan öykünün en önemli olaylarını temsil etmektedir. Öğrenciler öyküyü

okuduktan sonra en önemli kısımlarına ilişkin zihinsel imajlar oluştururlar. Öykünün başı, ortası ve sonundaki önemli gördükleri olaylara ilişkin zihinsel imajlarını bir bütünlük içerisinde öykü tekerleğine çizerler. Öğretmen isterse öykü tekerleğindeki her bir bölümü numaralandırabilir. Uygulama boyunca bazı haftalarda öğrencilere dersin en son aşamasında *öykü tekerleği* etkinliği yaptırılmıştır. Etkinlik yaptırılmadan önce hakkında açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamalar sırasında yaptığı *öykü tekerleği* etkinliği örnekleri EK. 15’te verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine deneysel işlem boyunca zihinsel imaj oluşturmaya geliştirmesi amacıyla uygulanan etkinliklerin haftalara göre dağılımı Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Zihinsel İmaj Oluşturmaya Geliştirmek Amacıyla Uygulanan Strateji ve Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

Zihinsel İmaj Oluşturmaya Geliştiren Teknikler ve Etkinlikler	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta
Zihinsel resimler oluşturmak için öğrencileri harekete geçirme	X	X	X	X	X	X	X	X
Zihin filmleri oluşturma	X	X	X	X	X	X	X	X
Zihinsel imajların değişiyor	X		X		X		X	
Zihnimde oluşturduğum en canlı resim	X	X	X	X	X	X	X	X
Zihinsel imajlarım (zihnimde oluşan resimler)	X	X	X	X	X	X	X	X
Duyusal modları Kullanarak bilişüstü ilişkilendirmeler yapma	X	X	X	X	X	X	X	X
Duyusal imaj tablosu	X	X	X	X		X		
Sesli düşünme	X	X	X	X	X	X	X	X
Görsel ipuçlu kelime kartı oluşturma	X	X	X	X	X	X	X	X
Metinden çıkarılan zihinsel imajların dramatize edilmesi		X	X					
Oku-İzle-Karşılaştır	X	X						
Okuduktan ve izledikten sonra değişen imajlarım	X	X						
Çiz-konuş-çiz	X		X		X		X	
Düşün-eşleş-paylaş		X		X		X		X
Öykü tekerleği	X	X	X		X		X	

Türkçe Dersinde Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci

Deneysel işlem boyunca Türkçe dersleri daha önce açıklanan açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olmak üzere üç temel aşamada yürütülmüştür. Her aşamada zihinsel imaj oluşturma açık uygulamalara dayalı öğretim yoluyla anlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Türkçe ders planları; İlköğretim Türkçe Programı'nın dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar ve zihinsel imaj oluşturma temele alındığı etkinlikler doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarında, tüm temel dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) yer verilmiştir. Ancak araştırmanın amacına uygun olarak okuduğunu anlama boyutuna daha fazla yer verilmiştir.

Türkçe dersinde deney grubuyla gerçekleştirilen zihinsel imaj oluşturarak anlama öğretimi sürecinde aşağıda verilen temel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

- ❖ Zihinsel imaj oluşturma öğretimi açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde yapılandırıldığından *sorumluluğun aşamalı aktarımı* yoluyla öğrencilerin zihinsel imaj oluşturmaya bir beceri olarak bireysel olarak etkili kullanabilmesi yani otomatikleştirmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygulama boyunca son haftalara doğru okuma sırasında bireysel uygulamalara daha fazla yer verilmiştir. Aynı zamanda son iki hafta araştırmacı model olma rolünü stratejiyi etkin bir şekilde kullanabilen öğrencilere devretmiş ve süreç daha fazla öğrenci merkezli olarak sürdürülmüştür.
- ❖ Araştırmada üzerinde durulan en önemli konuların başında, öğrencilerin metindeki görsellerin etkisinde kalmadan kendi zihinsel imajlarını oluşturmaya gelmektedir. Ancak öğretiminin başlangıcında zihinsel imaj oluşturmada görseller bir ilk adım görevi üstlendiğinden Miller (2002)'in da önerdiği gibi ilk iki hafta resimli metinler kullanılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda kullanılan metinlerde görsellere yer verilmemiştir. Bu bağlamda öğrencilerin görseller olmadan canlı ve zengin zihinsel imajlar oluşturmaları hedeflenmiştir. Bilindiği gibi ilkokul yıllarında görsellerin olduğu kitapları severek okuyan öğrencilerin daha sonraki yıllarda kitaplarda görsellerin giderek daha az yer almasından dolayı okuma alışkanlıklarında eksilme olabilmektedir.

- ❖ Zihinsel imaj oluşturma öğretimi açık uygulamalara dayalı öğretim modeli çerçevesinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde yapılandırılmıştır. Bu süreçte yukarıda belirtilen zihinsel imaj oluşturmaya geliştiren strateji ve etkinlikler kullanılmıştır. Okuma faaliyeti başlamadan önce bir zihinsel imaj oluşturmaya hazırlama etkinliği yapılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin zihinsel imajlarını sınıfla paylaşımları ve gerektiğinde yaptıkları etkinlikleri sınıf panosunda sergilemelerine önem verilmiştir. Öğretim sürecinde değerlendirme amacıyla ilkökul 4. sınıf Türkçe programında da yer alan okuduğunu anlama soruları ve konu-anafikir bulma gibi çeşitli etkinliklere de yer verilmiştir.

Zihinsel İmaj oluşturma öğretimine ilişkin çalışmalardan yararlanılarak (Keene ve Zimmerman, 1997; Buehl, 2001; Miller, 2002; Hibbing ve Erickson, 2003; Reutzels ve Cooter, 2004; Gunning, 2004; Alverman, Swafford ve Montero, 2004; Bouchard, 2005; Macceca, 2007; Moreillon, 2007; Fisher, 2007; Duffy, 2009; Jenkins, 2009; Pearson, 2009; Fredericks, 2010; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011; Wilson, 2012) açık uygulamalara dayalı öğretim modeli doğrultusunda hazırlanan ders planları oluşturulmuştur. Örnek bir ders planı EK. 14’te sunulmuştur. Uygulama sürecinin daha iyi anlaşılması için Türkçe dersinde deney grubuyla gerçekleştirilen “Sevgi” adlı metnin kullanıldığı bir öğretim süreci aşamalarıyla birlikte verilmiştir.

A. OKUMA ÖNCESİ

Bu aşamada öğrencilerin bir etkinlik yapılarak zihinsel imaj oluşturmaya hazırlanması ve okunacak olan metin hakkında güdülenmesi sağlanır. Metnin başlığından içeriğini tahmin etme çalışması yapılır ve öğrencilerin çeşitli sorularla ön bilgileri harekete geçirilir. Öğretmen tarafından öğrenilecek olan strateji hakkında açıklamalar yapılır ve öğrencilerin dikkatleri çekilir.

1. GİRİŞ VE AMACI AÇIKLAMA:

1.1. Dikkat Çekme ve Hazırlama: Gönüllü öğrencilerden biri bir süreliğine sınıf dışına çıkarılır. Öğretmen sınıfın geri kalanına yönelik “Dışarı çıkan arkadaşınızın üzerindeki giysilerine ilişkin zihninizde resimler oluşturma istiyorum. Üzerinde hangi giysiler vardı? Ayakkabısı nasıldı? Saçlarının ve gözlerinin rengi neydi? Zihninizde tam olarak gördüklerinizin resmini çizmenizi istiyorum.” şeklinde açıklamalarda bulunur. Daha sonra öğrenci içeri girer ve sınıfta tartışma sağlanır.

Öğrencilerin çizimleri ile öğrencinin gerçek hali karşılaştırılır ve böylece zihinsel imajlar açığa çıkarılır.

1.2. Giriş: Bu dersimizde küçük bir sokak köpeğinin başından geçen bir olayın anlatıldığı ve okurken hüzünleneceğinizi düşündüğüm “Sevgi” adlı bir metni okuyacağız.

1.3. Stratejinin Açıklanması: Bugün geçen haftalarda öğrendiğiniz stratejiyi tekrar kullanacağız. Bu strateji “zihinsel imaj oluşturma” veya “zihin resimleri yapma” stratejisi olarak adlandırılıyor. Bu stratejide sizler, okuduğunuz öyküdeki olan biten şeylere ilişkin gördükleriniz, duyduklarınızı ve hissettikleriniz hakkında zihninizde resimler oluşturacaksınız. Hatta bazen öyküde geçenlerin kokusunu ve tadını bile hissedeceksiniz. Zihninizde resim yaparken bildikleriniz şeyler (şemalarınızla) ve yaşantılarınız ile okuduğunuz metindeki bilgileri birleştireceksiniz. Zihinsel imajlar (resimler) oluşturma dinlediğimiz veya okuduğunuz şeyleri daha iyi hatırlamanıza yardımcı olmakta ve metin hakkında daha iyi düşünmemizi sağlayarak anlamamızı geliştirmektedir. Böylece zihninde resimler oluşturan okuyucular tıpkı bir film izler gibi daha eğlenceli ve zevkli bir okuma yapmaktadırlar. Bu açıklamanın ardından **Etkinlik 1 (Zihinsel İmajlarım)** yaptırılır. **Zihinsel imajlarım** adlı etkinlikte ilgili metin okunmadan önce metinle ilişkili ve görsel imaj oluşturmaya yardımcı beş anahtar sözcük verilmekte ve öğrencilerin bu sözcükleri gözü kapalı şekilde düşündüklerinde zihinlerinde oluşan resmi yan tarafta verilen boşluğa hızlıca çizimleri istenmektedir. Öğrenciler böylece metni okumadan önce ön bilgilerini imajlar yoluyla ortaya çıkarmakta ve tahmin etme, ön bilgilerini kullanma gibi okuma öncesi stratejileri kullanmaktadır. Daha sonra oluşturdıkları zihinsel imajlara ait çizimleri tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşmakta böylece sınıftaki tüm öğrenciler bu zihinsel imaj çeşitliliğinden istifade etmektedir. Ayrıca çeşitli yaşantılar ve bilgi eksikliğiyle yeterince imaj oluşturamayan öğrenciler için önemli bir avantaj sağlanmaktadır.

B. OKUMA SIRASI

Açık uygulamalara dayalı öğretim modelinin *model olma, rehberli uygulama ve bireysel uygulama* bölümlerini içermektedir.

2. MODEL OLMA

Öğretmen (Sesli okuma yoluyla model olur): Çocuklar Okurken zihnimde nasıl resimler oluşturduğumu göstermek için beni dikkatlice izlemeniz gerekiyor. Önce bu hikâyenin bir bölümünü okuyacağım daha sonra zihnimde gördüğüm şeyleri sesli düşünerek sizlere anlatacağım. İlk paragrafta *“Küçük köpek karnının doyurmak için köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu. Sokaktan gelen sesleri duyunca başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı. Ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce içi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi.”* deniyor. Bu kısımda zihnimde resimler oluşturmama yardımcı olan kelimeler var. Örneğin küçük köpek, çöp bidonu ve sokak gibi... O anı zihnimde resimleyebiliyorum. Daha önceki bazı anılarımı hatırlıyorum. Zihnimde çöp bidonunun içinden yiyecek arayan bulduğu poşetleri koklayarak içinde ne olup olmadığını öğrenmek isteyen küçük bir sokak köpeği canlanıyor. Oluşturduğum resimde, küçük köpeğin oldukça kirli ve zayıf olduğunu, beyaz renginde olmasına rağmen kirden dolayı renginin siyaha yakın olduğunu söyleyebilirim. Aynı zamanda açılan çöplerin içinden bazı kötü kokuların geldiğini hissedebiliyorum ve çöp bidonunun etrafına çöplerin dağıldığını görüyorum. Daha sonra sokakta oyun oynamayı seven ve çoğu zaman tüm mahalleyi rahatsız eden bazı haylaz çocukların küçük köpeğe yaklaşırken neler olabileceğini düşünüyorum. Küçük köpeğin kalbinin korkudan nasıl attığını ve canını kurtarmak için nasıl sağa sola bakındığı canlanıyor zihnimde. Yani zihnimde görebildiklerim şeyler bunlar (Öğretmen isterse eğer tahtaya kendi zihinsel imajını hızlıca çizebilir).

Şimdi aynı sayfadaki diğer paragraf üzerinde deneyelim. Yazar “O anda başka bir çocuğun attığı taşla birkaç adım geriledi. Çocuk hedefi tutturamamış taş köpeğin hemen yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. Zavallı köpek, kahkahalar atarak eğlenen çocukların ortasında kalmıştı...” cümlesinde bizlerin kendi duyduğu şekliyle öyküde geçen bazı sesleri duymamızı istiyor. Örneğin zavallı küçük köpek korku içinde hayatını kurtarmaya çalışırken gülen çocukların attığı kahkaha seslerini duyabiliyorum zihnimde. Bu arada çocukken izlediğim “Sezercik” filminden bir bölüm geliyor aklıma. Sezercik’in küçük sıpasını babasının parasına güvenerek almaya çalışan şişman bir çocuğu hatırlıyorum. “Baba nolur al bu sıpayı” diye yalvarıyor. Daha sonra Sezercik’e dönerek “vurucam kırbacı, vurucam kırbacı” diyerek kahkaha atarak gülüyordu. Yazarın sunduğu ipuçları yardımıyla bizlerden görmemizi ve

duymamızı istediği şeylere ilişkin zihninizde nasıl resimler oluşturduğumuzu fark ettiniz mi?

Metnin gelecek paragrafları diğer duyulara da mümkün olduğu kadar yer verilerek bu süreç devam ettirilir.

3. REHBERLİ UYGULAMA

3.1. Yoğun Öğretmen Desteği: Bir sonraki resmi(imajı) oluşturabilmem için bakalım bana yardımcı olabilecek misiniz? Aynı sayfada yazar *“Köpekçik öyle korkmuş, öyle canı yanmıştı ki geriledi, incecik sesiyle hırlayarak adamı uzaklaştırmaya çalıştı. Adam zavallı hayvanın korktuğunu bildiğinden yavaş yavaş elini uzattı, sevgiyle başını okşamaya başladı. Buna şaşırان köpek sessizce başını yere koydu ve bu güzel anın tadını çıkarmak için gözlerini kapattı.”* diyor. Şimdi sizlere sormak istiyorum. Burada yazar bizlerden bir şeyleri görmemizi mi işitmemizi mi yoksa dokunarak hissetmemizi mi istiyor? Evet o bizlerden o ana ilişkin bazı şeyleri hissetmemizi istiyor. Hiç küçük bir köpeğe dokundunuz mu? Aranızda köpeği olan var mı? Bir köpeğin başını okşarken neler hissettiniz? Yazar bunları hissetmemiz için bize hangi ipuçlarını veriyor? Yavaşça elini uzatmak ve başını sevgiyle okşamak ifadeleri ipucu olarak kullanabileceğimiz kelimeler. Daha önce buna benzer bir durum yaşadınız mı? Korku dolu anlar yaşayan bir hayvana sevgiyle yaklaştığınızda nasıl bir tepki verdiğini hatırlıyor musunuz? Şuan sizlerin o ana ilişkin zihninizde gördüklerinizin, dokunduklarınızın veya hissettiklerinize ait resimler oluşturduğunu anlayabiliyorum.

3.2. Daha Az Öğretmen Desteği: Bir sonraki paragrafa geçtiğimizde yazarın *“Biraz zaman geçtikten sonra çocukla birlikte bir kadın bahçeye çıktı, duvarın dibinde oturan ürkek köpeğe baktı. Çocuğun elinde ekmek, annesinin elinde bir kase su vardı. Köpeğin yanına yaklaşmadan bunları bahçenin ortasında bıraktılar sonra tekrar içeri girdiler.”* sözleriyle karşılaşıyoruz. Yazar burada bir resim(imaj) oluşturmamızı istiyor mu? Aranızda bahçesinde köpek besleyen var mı? Acıkan veya susayan bir sokak köpeğine yardımcı olan biri var mı aranızda? Evet güzel. Yazarın anlattıklarıyla aynı şeyleri gördüğünüzü düşündünüz mü? Daha önce de söylediğim gibi bizler zihinsel resimler oluşturarak okuduğumuz metnin sanki filmini izliyormuşuz gibi veya olup biten her şeyi sanki kendimiz yaşıyormuşuz gibi hissedebiliriz.

4. BİREYSEL OKUMA: Bu bölümde metin öğrenciler tarafından en az iki kez sesli olarak okunur. Eşli okuma ve eko (yankılayıcı okuma) gibi farklı okuma yöntemleri kullanılır. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak metni sessiz bir şekilde bir kez okurlar. Öğrencileri öğrendikleri stratejiyi kendi başlarına kullanmaya çalışırlar. Zihinlerinde resimler (imajlar) oluşturmaları ya da zihin filmleri yapmaları yönünde öğretmen tarafından harekete geçirilirler.

4.1. Görsel Kelime Kartı Oluşturma: Öğrencilere daha önce karşılaşmadıkları veya anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri söylenir. Zihinsel imajlar kullanarak bilinmeyen kelimelerin daha iyi hatırlanacağı belirtilerek **Etkinlik 2**'deki **“Görsel Kelime Kartı Oluşturma”** etkinliği yaptırılır. Öğrencilerin oluşturdukları görsel kelime kartlarını sınıfla paylaşmaları sağlanır. Aşağıdaki kelimeler ve deyim üzerinde çalışılabilir: *bidon *çoşku *öfke *ürkek*hedefi tutturmak

4.2. Zihnimde Oluşturduğum En Canlı Resim: Öğrenciler bireysel okuma yaptıktan sonra okudukları metne ilişkin zihinlerinde oluşturdukları en canlı resimleri belirleyerek **Etkinlik 3**'ü yaparlar. Öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları en canlı imajların birbirlerinden ne kadar farklı olduğu vurgulanır ve bu konu üzerine kısa bir tartışma ortamı yaratılır.

4.3. Düşün-Eşleş Paylaş: Daha sonra her bir öğrenci sıra arkadaşıyla eşli bir grup oluşturur ve öğretmenin okuduğu metindeki bir bölüme ilişkin zihninde oluşturduğu resmi çizerek önce partneriyle paylaşır. Eğer partneriyle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik olduysa öğrenciler bunu yazarak not alır ve en sonunda sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. **Etkinlik 4** yaptırılır.

C. OKUMA SONRASI

5. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme amacıyla aşağıdaki etkinlikler yaptırılır.

5.1. Yeniden Anlatma: Gönüllü öğrencilerden bazıları okudukları metni sınıf arkadaşlarına anlatırlar. Bu öğrencilere öğrendikleri stratejinin okudukları öyküyü hatırlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve açıklama yapması sağlanır.

5.2. Duyusal İmaj Tablosu: Bu çalışmada öğrenciler okudukları hikayedeki her bir duyuya ilişkin ayrıntıları ortaya çıkarıp tabloya yazarlar ve isteyen öğrenciler buna ilişkin resim de çizebilirler (**Etkinlik 5**).

5.3. Öykünün Adı, Ana Karakter ve Yardımcı Karakterler: Bu etkinlikte öğrenciler verilen boşluğa bireysel olarak okudukları öykünün adını, ana karakter ve yardımcı karakterlerin adını yazarlar (**Etkinlik 6**).

5.4. Anlamayı Değerlendirme: Bu etkinlikte öğrencilerin okudukları metni ne kadar anladığı değerlendirilir. Öğrenciler basit ve çıkarımsal anlamayı ölçen açık uçlu soruları cevaplarlar. Sorular öncelikle öğrenciler tarafından yanıtlanır. Belirli bir süre verildikten sonra gönüllü olarak bazı öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşırlar. Öğretmen soruları yanlış cevaplandıran öğrencilere yardımcı olur (**Etkinlik 7**).

5.5. Yazma Çalışması: Öğrencilerden verilen boşluğa okudukları metne benzer bir öykü yazmaları istenir. Öyküleyici metinlerde olması gereken unsurlar hakkında bilgiler verildikten sonra öğrenciler kendi öykülerini yazarlar ve daha sonra sınıfla paylaşırlar (**Etkinlik 8**).

5.6. Konu ve Anafikir Bulma: Bu etkinlikte öğrenciler okudukları metnin konusunu ve anafikrini bulmaya çalışırlar. Belirli bir süre verildikten sonra gönüllü olarak bazı öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşırlar. Öğretmen soruları yanlış cevaplandıran öğrencilere yardımcı olur (**Etkinlik 9-10**).

5.7. Zihinsel İmajların Değişiyor: Bu etkinlikte öğrencilerin okuma boyunca her yeni paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları imajların nasıl değişebildiğini ve zenginleşebildiğini fark ettirmek amaçlanarak çizimler yapmaları sağlanır. Öğrenciler yaptıkları çizimleri sınıfla paylaşırlar (**Etkinlik 11**).

5.8. Öykü Tekerleği: Okuma görevi tamamladıktan sonra okunanlara ilişkin görsel bir özetleme yapmak amacıyla öğrenciler kendi öykü tekerleklerini oluştururlar. Öğrenciler zihinsel imajlarının görsel olarak çizerler ve boyarlar. En sonunda ise sınıfla paylaşırlar ve panoda sergilerler (**Etkinlik 12**).

GELECEK DERS İÇİN NOTLAR

Bu bölümde öğretmen genel bir değerlendirme yaparak yapılan öğretime ilişkin *Yolunda Giden Şeyler* ve *Değiştirilmesi Gereken Şeyler* hakkında notlar alır ve eğer gerekliyse bir sonraki ders için gerekli önlemleri alır

Kontrol Grubunda İlkokul Türkçe Dersi Programına Göre Yapılan Öğretim

Deney grubu ile gerçekleştirilen öğretim sürecinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Öğretim sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda kullanılan öyküleyici ve bilgilendirici metinler kontrol grubunda da kullanılmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında ve çoğaltılmasında sınıf öğretmeniyle işbirliği halinde çalışılmış ve gerekli destekler sağlanmıştır. Araştırmacı bazı haftalarda gözlem amacıyla kontrol grubunun derslerine de katılmış ve sınıf öğretmeni tarafından yürütülen derslerin işlenişinin İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluğunu incelemiştir. Öğretmen kılavuz kitabında bir dersin işlenişi için verilen adımlar sınıf öğretmeni tarafından mümkün olduğu kadar yerine getirilmiştir. Öğretmen kılavuzunda yer alan etkinlikler dışında herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Kontrol grubunda İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürütülen bir ders işleme sürecinin ana hatları şu şekildedir:

- ❖ Okunacak metine ilişkin zihinsel hazırlık amacıyla bazı çalışmalar (sorular yoluyla ön bilgilerin harekete geçirilmesi, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme ve okuma amacını oluşturma) yapılmıştır.
- ❖ Görsel okuma çalışması yapıldıktan sonra metin öğretmen tarafından sesli okunmuş ve dinleme kuralları hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrenciler tarafından önce sessiz daha sonra da sesli okuma çalışması yapılmıştır.
- ❖ Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenmiş daha sonra da bu kelimelerin anlamlarını kendisinden önce ve sonra gelen kelime ve cümlelerden ve metindeki görsellerden tahmin etmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin sözlük yardımıyla anlamlarını bulmaları ve birer cümle içinde kullanmaları sağlanmıştır.
- ❖ Gönüllü öğrenciler tarafından metin sözlü olarak anlattırılmıştır.
- ❖ Metne başlık bulma, hikâye haritası ve neden sonuç ilişkisi gibi farklı türde etkinlikler öğrenciler tarafından yapılmıştır.
- ❖ Metnin konusunu ve ana fikrini bulma çalışması yaptırılmıştır.
- ❖ İşlenen metnin içeriğine göre programda yer alan tüm temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu) geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

- ❖ Değerlendirme amacıyla metinle ilgili basit ve çıkarımsal anlamayı ölçen sorular hazırlanarak öğrencilerin bireysel olarak cevap vermeleri istenmiştir. Sorular daha sonra tüm sınıfla birlikte öğretmen rehberliğinde gönüllü öğrenciler tarafından cevaplandırılmış ve bu yolla metnin içeriğine ilişkin öğrencilerin konuşturulması sağlanmıştır. Gerekli durumlarda öğretmen tarafından geribildirimler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Açıklayıcı sıralı karma desende gerçekleştirilen bu araştırmada, ölçme araçlarından elde edilen veriler nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi için IBM SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. *Okuduğunu Anlama Testi, Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği ve Okuma Tutumu Ölçeği*'nin öntest ve sontest uygulamaları öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Ham puanlar üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra veriler IBM SPSS 21.0 programına transfer edilmiştir. Nicel verilerin düzenlenmesi ve kayıp veri analizi yapıldıktan sonra ilişkili değişkenler oluşturulmuş ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler yapılırken veriler betimsel istatistiklerin analizi ve çıkarımsal istatistiklerin analizi şeklinde iki ayrı bölüm şeklinde çözümlenmiştir.

Nicel Verilerin Düzenlenmesi ve Kayıp Veri Analizi

İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce veri dosyasının görsel olarak incelenmesi ve temel betimsel istatistiklerin gözden geçirilmesi yoluyla verilerin bilgisayara doğru girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Değişkenler oluşturulmadan önce ölçme araçlarındaki her bir madde için frekans tabloları oluşturulmuş ve tüm verilerin minimum ve maksimum değerler içinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tablolar incelendikten sonra çalışmada düşünülen aralıkların dışında bir değer olmadığı görülmüştür. Verilerin düzenlenmesinin ardından çalışmanın değişkenleri olan ÖMAT-ÖT, BMAT-ÖT, GOAT-ÖT, ZİNÖ-ÖT, OTÖ-ÖT, ÖMAT-ST, BMA-ST, GOA-ST, ZİNÖ-ST ve OTÖ-ST hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın değişkenleri üzerinde kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın değişkenleri ve onların kayıp verilerine ilişkin bilgiler Tablo 34'te gösterilmiştir.

George ve Mallery (2003)'e göre araştırmalarda kayıp katılımcı veya değişken sayısı toplam verilerin %15'inden fazla ise bu katılımcı veya değişkenler analizden tamamen

çıkarılmalıdır. Eğer kayıp veri oranı tüm verinin %5'inden az ise bu değerlerin yerine ilgili değişkenler için tüm katılımcıların ortalama değeri eklenebilir. Tablo 34'te araştırmanın değişkenleri ve kayıp veri analizine ilişkin bilgiler verilmiştir:

Tablo 34. Araştırmanın Değişkenleri ve Kayıp Veri Analizine İlişkin Bilgiler

Değişkenin İsmi	N	f (Kayıp)	%(Kayıp)
ÖMAT-ST	52	2	3.70
BMAT-ST	52	2	3.70
GOAT-ST	52	2	3.70
ZİNÖ-ST	53	1	1.85
OTÖ-ST	53	1	1.85
ÖMAT-ÖT	54	0	0
BMAT-ÖT	54	0	0
GOAT-ÖT	54	0	0
ZİNÖ-ÖT	54	0	0
OTÖ-ÖT	54	0	0

Tablo 34'te görüldüğü gibi kayıp veri oranı tüm verilerin %5'inden az olduğu için bu değerlerin yerine IBM SPSS 21.0 paket programında *Transform, Replace Missing Values, Series Mean* menüleri kullanılarak ortalama değerler atanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), kayıp veri oranının tüm verilerin %5'inden az olduğu durumlarda herhangi bir kayıp veri atama yönteminin benzer sonuçlar üreteceğini ifade etmektedir. Sonuç itibariye araştırmaya ait veriler 28'i deney grubu ve 26'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 54 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Betimsel İstatistiklerin Analizi

Betimsel istatistikler araştırma verileri hakkında genel bir fikre sahip olmak ve uygulanacak çıkarımsal istatistiklerin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu amaçla Gruplara ait verilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$), standart sapması (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerleri hesaplanmıştır. Her bir değişkene ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri çıkarımsal istatistiklerin normallik varsayımlarını test etmek amacıyla kullanılmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise veriyi özetlemek ve veri hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla hesaplanmıştır.

Çıkarımsal İstatistiklerin Analizi

Çıkarımsal istatistikler çalışma grubundan elde edilen sonuçları evrene genellemek için kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubuna öntest puanlarından elde edilen verilere ayrı ayrı bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin betimlenmesi ve dağılımlarının anlamlı düzeylerinin belirlenmesi için frekans, yüzde ve kay-kare analizlerinden faydalanılmıştır. Öntestler arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ortalamalardaki farklılıkların etkisinin ortadan kaldırılması amacıyla sontestler üzerinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve öntestler ortak değişken (kovaryans) olarak kullanılmıştır. ANCOVA öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Green ve Salkind, 2005). Grupların deneysel işlem öncesi var olan farklılıklarını kontrol etmek için öntestlerin ortak değişken olarak kullanılması ANCOVA'yı çok küçük örneklemelerde yapılan araştırma desenlerinde oldukça kullanışlı hale getirmektedir (Pallant, 2007). Bu açıklamalar ışığında, ANCOVA'nın iki temel avantajı bulunduğu söylenebilir: Birincisi, hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir güç sağlamasıdır. İkincisi de, bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamasıdır. ANCOVA analizi gruplar arasında önceden oluşan farklılığı düzeltmek amacıyla kullanıldığı gibi ayrıca, hata varyansını düşürerek istatistiksel gücü ve tahminin doğruluğunu artırdığından ortak değişkene ilişkin deney gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması durumunda dahi kullanılabilen güçlü bir tekniktir (Büyüköztürk, 2008). Tek yönlü ANCOVA analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için aşağıdaki varsayımların sağlanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2005; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Büyüköztürk, 2008; Can, 2013):

- ❖ Gruplarda gerçekleştirilen gözlemler rastgele ve birbirinden bağımsız olmalıdır (Gruptaki her birey ya da varlık, sadece ve sadece bir grupta yer almalıdır).
- ❖ Ortak değişkenin ölçümü deneysel işlemten önce yapılmalıdır.
- ❖ Ortak değişkene ilişkin yapılan ölçümler güvenilir olmalıdır (Ölçme aracının güvenilirliği sağlanmalıdır).
- ❖ Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemelidir.

- ❖ Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyansları eşit olmalıdır.
- ❖ Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır.
- ❖ Gruplardaki regresyon doğrularının eğimleri homojen olmalıdır (Regresyon katsayıları eşit olmalıdır).

Tek yönlü ANCOVA analizi yapılmadan önce bu analizler için gerekli olan varsayımların test edilmesi amacıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- ❖ Birinci varsayım gruplarda gerçekleştirilen gözlemlerin rastgele ve birbirinden bağımsız olmasıdır. Bu varsayım istatistiksel bir işlem gerektirmeyip tamamen araştırmanın tasarımı ve araştırmacıların uygulama ve veri toplamadaki titizliği ile ilgili bir durum olup, genellikle araştırmacılar tarafından sağlandığı kabul edilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2002). Bu varsayımın sağlanması amacıyla veri toplama araçları uygulanırken hassas davranılmış, testler tüm gruplara eşit ortamda ve aynı anda uygulanmıştır. Ayrıca uygulama süreci öğretmen ve araştırmacı tarafından gözlemler yapılarak dikkatli bir şekilde yürütülmüştür. Bu nedenle uygulama sürecinde öğrencilerin birbirinden en az derecede etkilendiği ve bu varsayımın sağlandığı söylenebilir. Bu varsayım tüm analizler için kabul edildiğinden bulgular bölümünde tekrar ele alınmayacaktır.
- ❖ İkinci varsayım ortak değişkenin (kovaryansın) ölçümü deneysel işlemde önce yapılmalıdır. Böylece ortak değişkene ait puanların deneysel işlemde etkilenmesi önlenmektedir. Bu varsayım da ilk varsayım gibi istatistiksel olarak test edilemediğinden araştırma tasarımı ve işlemlerinin uygun şekilde gerçekleştirilmesiyle sağlanmaktadır. Bu varsayım ayrıca araştırmacının kullanmak istediği istatistiksel teknikle araştırma tasarımını iyi şekilde planlaması açısından önem taşımaktadır (Pallant, 2007). Bu varsayım tüm analizler için kabul edildiğinden bulgular bölümünde ele alınmayacaktır.
- ❖ Üçüncü varsayım ortak değişkene ilişkin yapılan ölçümlerin güvenilir olmasıdır. Ortak değişkenin güvenilirliğine ilişkin bu varsayım ayrıca araştırma tasarımının bir parçası olup mümkün olan en güvenilir ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir (Pallant, 2007). Bu amaç doğrultusunda psikometrik özellik taşıyan *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* ve *Okuma Tutumu Ölçeği*'nin öntest ve sontest uygulamalarına ait Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu varsayımın karşılanması amacıyla

çıkarımsal istatistiklere ilişkin bulgular bölümünde tüm öntest ve sontestlere ait ölçümlerin Cronbach alpha değerleri yer verildiği için bu varsayım araştırmanın hipotezlerinin test edilmesi bölümünde tekrarlanmayacaktır.

- ❖ Dördüncü varsayım karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesidir (Can, 2013). Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu çalışmada da George ve Mallery'nin (2003) önerdiği değerler esas alınmıştır.
- ❖ Beşinci varsayım karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyansları eşit olmasıdır (Can, 2013). Bu varsayımı karşılamak amacıyla grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilmiş ve “p” değerinin 0.05’den büyük olması ($p > 0.05$) durumunda varyansların homojenliği varsayımı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2008; Can, 2013).
- ❖ Altıncı varsayım bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Altıncı varsayımı kontrol etmek için çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan en pratik olanı bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını saçılma diyagramı yardımıyla incelemektir (Pallant, 2007). Diğer bir yaklaşım ise Pearson korelasyon katsayısını hesaplamaktır (Büyüköztürk, 2008). Bu araştırmada her iki yaklaşımda kullanılmıştır.
- ❖ Yedinci ve son varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olmasıdır. Bu varsayım deneysel işlem ile ortak değişken arasında bir etkileşimin olmadığını kontrol eder. Bu varsayımı test etmek için çeşitli yöntemler mevcuttur. Bu yollardan birisi saçılma diyagramında bağımlı değişken ve ortak değişkenden elde edilen grafikte yer alan doğruların eğimlerinin benzerlik göstermesidir. Eğer iki doğru benzer eğimlere sahipse etkileşimin olmadığı kabul edilmektedir (Pallant, 2007). Diğer bir yöntem gruplardaki regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmektir. Bu koşulu sağlamak için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizinin yapılması gerekmektedir (Can, 2013). Bu araştırmada gruplar için regresyon

doğrularının eşitliği varsayımı Customized Model’de GrupxÖntest etkileşimi kontrol edilerek gerçekleştirilmiştir

Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi I. tip hata olasılığı %5, diğer bir anlatımla $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. ANCOVA analiz çıktılarının yer aldığı tablolarda etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla kısmi eta-kare (etki büyüklüğü) değerine yer verilmiştir. Eta kare (η^2) değerinin 0.01 olması küçük etki büyüklüğü, 0.06 olması orta etki büyüklüğü, 0.14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bununla birlikte sontestlere ilişkin etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’nin d indeksi (Cohen’s *d*) hesaplanmıştır. Cohen d indeksi ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı sağlamaktadır. Cohen d değeri, işaretine bakılmaksızın .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Nitel Verilerin Analizi

Açıklayıcı sıralı karma desenin yürütülen bu araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencileriyle yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bu kısmındaki araştırma sorusu *Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma stratejisine ilişkin görüşleri nelerdir?* şeklinde ifade edilmiştir.

Merriam (2013, s. 167-168)’a göre nitel veri analizi elde edilen verilerin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarıya aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir ve bu süreç bir anlam verme sürecidir. Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında tanımlama ve yorum arasında ileri geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlar, algılamalar ve iç görüler çalışmanın bulgularını oluşturur. Bulgular; düzenleyici betimleyici açıklamalar, temalar ya da kategoriler şeklinde olabilir.

Bu araştırmada deney grubu öğrencileriyle yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler sonucunda toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra

yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.224).

Betimsel analiz yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada veriler aşağıdaki dört adımda analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

- ❖ Araştırma sorularından ve araştırmacının kuramsal çerçevesinden veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.
- ❖ Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve incelenmiştir. Bu aşamada verilerin tanımlanması amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi sağlanmıştır. Oluşturulan çerçeveye göre sonuçlar sunulurken doğrudan alıntılar da belirlenmiştir.
- ❖ Bulgular düzenlenerek tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- ❖ Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi açıklanarak araştırmacı tarafından yapılan yorumların daha nitelikli olması sağlanmıştır.

Öğrencileri görüşmeye hazırlama amacıyla sorulan okuma yaşantılarına yönelik sorular analize tabi tutulmamıştır. Doğrudan araştırmanın amacına ilişkin oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme sorular betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenerek bulgular kısmında sunulmuştur. Bulgular kısmında katılımcıların doğrudan görüşleri aktarılırken kız öğrenciler için K1, K2, K3... şeklinde ve erkek öğrencilerden aktarma yaparken de E1, E2, E3... şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğe Yönelik Alınan Önlemler

Araştırmada *iç geçerliği* sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte *iç geçerliği* sağlamaya yönelik, bazı öğrencilere verilerin analizinden sonra ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Nitel bulgular sunulurken öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnekler sunulurken yani doğrudan alıntılar yapılarak *araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği)* sağlanmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntılarda özellikle frekansı yüksek olan veya önemli-çarpıcı görülen görüşler aktarılmıştır. *İç güvenirliliği* sağlamak için, bir uzmandan tutarlık incelemesi yapması

istenmiştir. Kodlamalar ve alt temalar oluşturulurken araştırmanın güvenilirliği açısından biri okuma öğretimi diğeri ölçme ve değerlendirme alanı olmak üzere iki uzmandan yardım alınmıştır. Uzlaşma Yüzdesi $(P) = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak araştırmacılar arasında görüş birliğine $(P = \%87)$ varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Görüş ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilecek ve ortak bir kararla değiştirilmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda analiz yaklaşımları ve ulaşılan sonuçlarla veriler arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu saptanmıştır. *Dış güvenilirliği* sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına teyit incelemesi için sunulmuş ve alan uzmanının teyidi alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın yöntemine uygun olarak nicel verilerin analizine ilişkin bulgular ve nitel verilerin analizine ilişkin bulgular olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizine ilişkin bulgular betimsel ve çıkarımsal istatistiklerin analizine ilişkin bulgular olarak iki alt bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin analizine ilişkin bulgular bölümünde ise deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersinde uygulanan açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine ilişkin görüşleri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Nicel verilerin analizine ilişkin bulgular betimsel ve çıkarımsal istatistiklerin analizine ilişkin bulgular olarak iki alt bölüm halinde sunulmuştur. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgularda, araştırma verileri hakkında genel bir fikre sahip olmak ve uygulanacak çıkarımsal istatistiklerin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla yapılan bazı temel istatistikler yer almaktadır. Çıkarımsal istatistiklerin analizine ilişkin bulgular bölümü ise araştırmanın hipotezlerinin test edilmesine ilişkin yapılan analizleri içermektedir.

Betimsel İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sürekli değişkenleri olan *Okuduğunu Anlama Testi*, *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* ve *Okuma Tutumu Ölçeği* 'nden elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 35'te deney ve kontrol grubu için ayrı

ayrı sunulmuştur. Ayrıca tüm değişkenlere ilişkin erişim puanları ve sonestlere ilişkin etki büyüklüğü değerleri (Cohen's *d*) gösterilmiştir.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Öntest ve Sonest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	ÇK	BK	Min	Max
ÖMAT-ÖT							
Deney	28	68.49	14.95	-0.607	-0.414	40	90
Kontrol	26	71.52	10.07	-0.548	0.57	50	90
BMAT-ÖT							
Deney	28	47.58	17.29	-0.154	-0.296	10	80
Kontrol	26	48.97	16.79	0.310	-0.695	20	80
GOAT-ÖT							
Deney	28	58.03	14.66	-0.183	-0.933	30	82
Kontrol	26	60.24	11.92	-0.133	-0.38	35	82
ZİNÖ-ÖT							
Deney	28	60.88	12.94	-0.451	-0.154	29	83
Kontrol	26	62.96	12.70	-0.854	-0.403	32	82
OTÖ-ÖT							
Deney	28	62.84	12.40	-0.486	-0.488	37	80
Kontrol	26	62.76	11.10	-0.853	-0.356	40	80
ÖMAT-ST							
Deney	28	84.10	11.63	-0.984	-0.76	60	95
Kontrol	26	75.19	10.24	-0.449	-0.49	50	90
BMAT-ST							
Deney	28	63.92	13.35	-0.393	-0.974	40	85
Kontrol	26	52.30	16.80	-0.283	-0.353	20	90
GOAT-ST							
Deney	28	74.01	11.02	-0.552	-0.404	50	90
Kontrol	26	63.75	11.66	-0.249	-0.266	35	87
ZİNÖ-ST							
Deney	28	72.75	11.57	-1.230	0.480	42	84
Kontrol	26	63.00	14.94	-0.972	1.192	23	84
OTÖ-ST							
Deney	28	72.28	6.47	-0.959	0.691	54	80
Kontrol	26	68.55	6.27	-0.953	1.154	51	78

Tablo 35 incelendiğinde deney grubunun *Öyküleyici Metni Anlama Testi* öntest puanlarının (ÖMAT-ÖT) 40 ile 90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 68.49 ve standart sapmasının (SS) 14.95 olduğu; kontrol grubunun ÖMAT-ÖT puanlarının ise 50 ile 90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 71.52 ve standart sapmasının (SS) 10.07 olduğu görülmektedir. Deney grubunun *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* öntest puanlarının (BMAT-ÖT) 10 ile 80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 47.58 ve

standart sapmasının (SS) 17.29 olduğu; kontrol grubunun BMAT-ÖT puanlarının ise 20 ile 80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 48.97 ve standart sapmasının (SS) 16.79 olduğu görülmektedir. *Genel Okuduğunu Anlama Testi* öntest puanlarına (GOAT-ÖT) baktığımızda, deney grubunun öntest puanlarının (GOAT-ÖT) 30 ile 82 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 58.03 ve standart sapmasının (SS) 14.66 olduğu; kontrol grubunun GOAT-ÖT puanlarının ise 35 ile 82 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 60.24 ve standart sapmasının (SS) 11.92 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Deney grubunun *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* öntest puanlarının (ZİNÖ-ÖT) 29 ile 83 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 60.88 ve standart sapmasının (SS) 12.94 olduğu; kontrol grubunun ZİNÖ-ÖT puanlarının ise 32 ile 82 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 62.96 ve standart sapmasının (SS) 12.70 olduğu görülmektedir.

Okuma Tutumu Ölçeği öntest puanları (OTÖ-ÖT) incelendiğinde deney grubunun OTÖ-ÖT puanlarının 37 ile 80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 62.84 ve standart sapmasının (SS) 12.40 olduğu; kontrol grubunun OTÖ-ÖT puanlarının ise 40 ile 80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 62.76 ve standart sapmasının (SS) 11.10 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 35'e göre deney grubunun *Öyküleyici Metni Anlama Testi* son test puanlarının (ÖMAT-ST) 60 ile 95 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 84.10 ve standart sapmasının (SS) 11.63 olduğu; kontrol grubunun ÖMAT-ST puanlarının ise 50 ile 90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 75.19 ve standart sapmasının (SS) 10.24 olduğu görülmektedir. Deney grubunun *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* son test puanlarının (BMAT-ST) 40 ile 85 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 63.92 ve standart sapmasının (SS) 13.35 olduğu; kontrol grubunun BMAT-ST puanlarının ise 20 ile 90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 52.30 ve standart sapmasının (SS) 16.80 olduğu görülmektedir. *Genel Okuduğunu Anlama Testi* son test puanlarına (GOAT-ST) baktığımızda, deney grubunun GOAT-ST puanlarının 50 ile 90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 74.01 ve standart sapmasının (SS) 11.02 olduğu; kontrol grubunun GOAT-ST puanlarının ise 35 ile 87 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 63.75 ve standart sapmasının (SS) 11.66 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Deney grubunun *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* son test puanlarının (ZİNÖ-ST) 42 ile 84 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 72.75 ve standart sapmasının (SS) 11.57

olduğu; kontrol grubunun ZİNÖ-ST puanlarının ise 23 ile 84 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 63.00 ve standart sapmasının (SS) 14.94 olduğu görülmektedir.

Okuma Tutumu Ölçeği son test puanları (OTÖ-ST) incelendiğinde deney grubunun OTÖ-ÖT puanlarının 54 ile 80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 72.28 ve standart sapmasının (SS) 6.47 olduğu; kontrol grubunun OTÖ-ST puanlarının ise 51 ile 78 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 68.55 ve standart sapmasının (SS) 6.27 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının *Öyküleyici Metni Anlama Testi* (ÖMAT), *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* (BMAT), *Genel Okuduğunu Anlama Testi* (GOAT), *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* (ZİNÖ) ve *Okuma Tutumu Ölçeği* (OTÖ) son test puanlarının öntest puanlarından çıkarılmasıyla elde edilen erişim puanları (gain score) Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Puanları

Değişkenler	Grup	Erişim Puanı (Sontest-Öntest)
ÖMAT	Deney	15.61
	Kontrol	10.24
BMAT	Deney	11.62
	Kontrol	3.33
GOAT	Deney	15.98
	Kontrol	3.51
ZİNÖ	Deney	11.87
	Kontrol	0.04
OTÖ	Deney	9.44
	Kontrol	5.79

Tablo 36 incelendiğinde hem deney grubunun hem de kontrol grubunun deneysel işlem sonrasında öntest puanlarına göre son test puanlarında artış sağladıkları görülmektedir. Ancak tüm değişkenlerde deney grubunun erişim puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir. Bununla birlikte en yüksek erişim puanının deney grubunda GOAT'ta, en düşük erişim puanının ise kontrol grubunda ZİNÖ'de yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın son test puanlarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Cohen'nin d indeksi etki büyüklüğü hesaplamalarında en çok tercih edilen indekslerden biridir. Bu araştırmada Cohen d istatistiği kullanılmıştır. Cohen d değeri, işaretine bakılmaksızın .2, .5

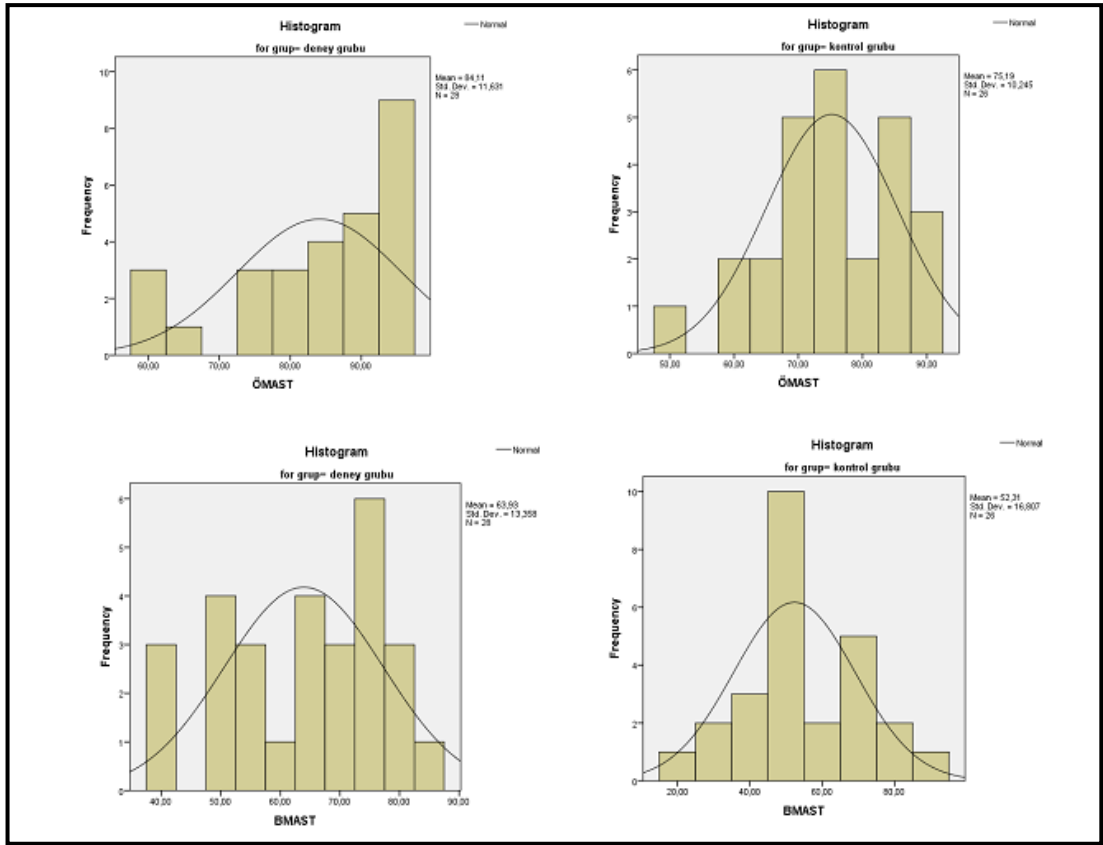
ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Tablo 37’de araştırmanın sontestlerine ilişkin etki büyüklükleri gösterilmiştir.

Tablo 37. Sontest Puanlarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerleri

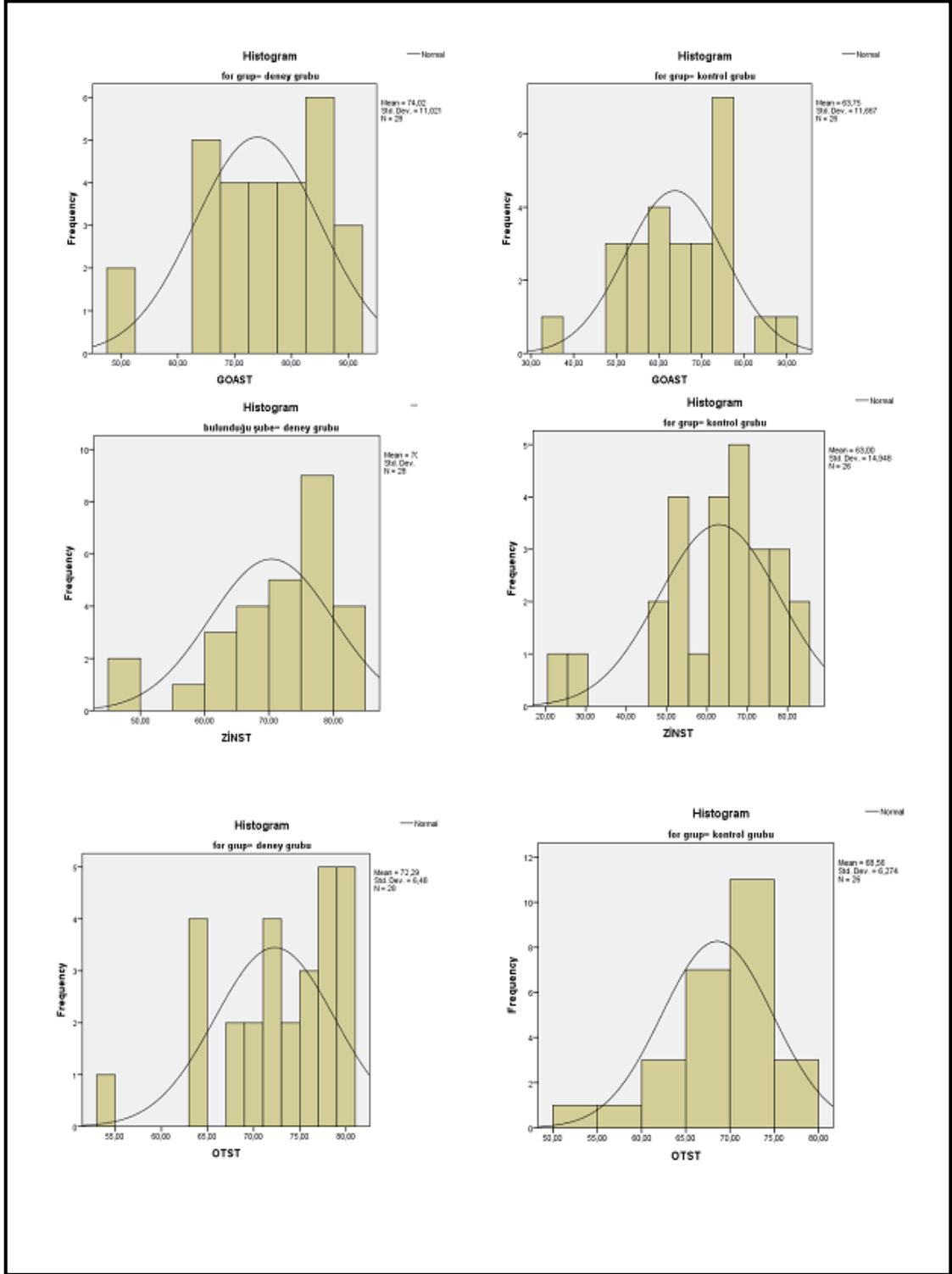
Değişkenler	Cohen <i>d</i>
ÖMAT-ST	.81
BMAT-ST	.76
GOAT-ST	.90
ZİNÖ-ST	.72
OTÖ-ST	.58

Tablo 37’ye göre Cohen (1988) değerleri referans alındığında, deneysel işlemin GOAT-ST ve ÖMAT-ST puanları üzerinde geniş etki büyüklüğünde, BMAT-ST, ZİNÖ-ST ve OTÖ-ST puanları üzerinde ise orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. En büyük etki büyüklüğü GOAT-ST puanları üzerinden elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının dağılımının normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yaklaşması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Field, 2009). Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun tüm öntest ve sontest puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler referans alındığında her iki grubunda tüm öntest ve sontest puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca aşağıda gösterilen histogramlar, araştırmanın çıkarımsal istatistiklerinin analizinde yer alan normallik varsayımlarının karşılanmasına yönelik deney ve kontrol grubuna ait sontest puanlarının normal dağıldığına ilişkin bir kanıt sunabilir.



Şekil 15. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin histogramlar



Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin histogramlar (devam)

Çıkarımsal İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölüm araştırmanın birinci bölümünde sunulan hipotezlerin test edilmesine yönelik yapılan analizlerden oluşmaktadır. Hipotezlerin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA

analizi kullanılmıştır. ANCOVA analizleri yapılmadan önce varsayımları detaylı olarak test edilmiş ve sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın hipotezlerinin test edilmesine ilişkin bulgular verilmeden önce güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçüm güvenirliği için psikometrik özellik taşıyan *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* ve *Okuma Tutumu Ölçeği*'nin öntest ve sontest uygulamalarına ait Cronbach alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 38'de gösterilmiştir. *Okuduğunu Anlama Testi* açık uçlu sorulardan oluştuğu için güvenirlik değeri hesaplanamamıştır.

Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarının ZİNÖ VE OTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Değişkenler	Grup	Cronbach Alpha (α)
ZİNÖ-ÖT	Deney	.82
	Kontrol	.84
ZİNÖ-ST	Deney	.88
	Kontrol	.83
OTÖ-ÖT	Deney	.81
	Kontrol	.88
OTÖ-ST	Deney	.77
	Kontrol	.73

Tablo 38 incelendiğinde *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* (ZİNÖ) ve *Okuma Tutumu Ölçeği* (OTÖ)'nden elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin ölçüm güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Literatürde Cronbach alpha katsayısının .60-.79 arasında olması veri toplama aracının ilgili ölçüme ait oldukça güvenilir, .80-1.00 arasında olması yüksek derecede ölçüm güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “ **$H_0(1)$: Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “öyküleyici metni anlama” boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.**” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce aşağıdaki varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

- ❖ Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi,
- ❖ Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olması,
- ❖ Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması,
- ❖ Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Birinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi

Normallik varsayımı *Öyküleyici Metni Anlama Testi* son test (ÖMAT-ST) puanları için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil de yer alan histogramlar her iki grubun da ÖMAT-ST puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle ÖMAT-ST puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

İkinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması

Varyansların homojenliği varsayımı her iki grubunda puanlarının benzer varyanslara sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013). Tablo 39’ da Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

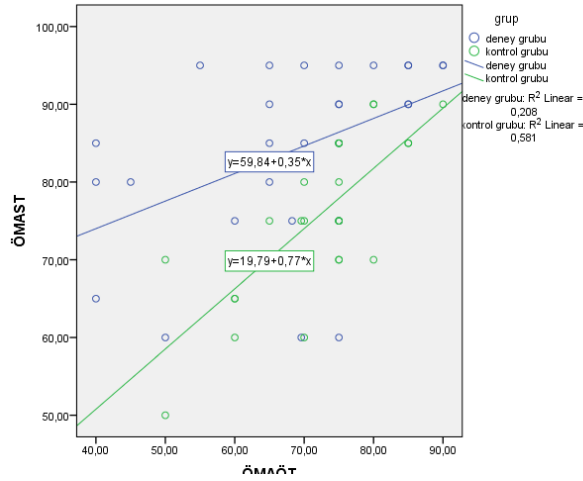
Tablo 39. ÖMA-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
ÖMA-ST	1.244	1	52	.270

Tablo 39’a göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(1-52= 1.244, p>.05)$]. Diğer bir ifadeyle grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansları homojen bulunmuştur. Bu nedenle bu varsayımın da sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Varsayım: Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).



Şekil 17. ÖMAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 17’deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (ÖMAT-ST) ile ortak değişken arasında (ÖMAT-ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde ÖMAT-ST puanları ile ÖMAT-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=.46$, $p<.05$). Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü Varsayım: Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Dördüncü varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu varsayımı yani regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizi yapılmıştır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 40’ da verilmiştir.

Tablo 40. Grup-ÖMAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Grup	559.689	1	559.689	7.006	.000
ÖMAT-ÖT	22278.845	1	22278.845	28.526	.000
Grup*ÖMAT-ÖT	315.746	1	315.746	3.952	.084
Hata	3994.390	50	79.888		
Toplam	351350.00	54			

Tablo 40 incelendiğinde *Öyküleyici Metni Anlama Testi* öntest (ÖMAT-ÖT) puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1,1)=3.952$, $p>.05$). Bu bulgu grupların ÖMAT-ÖT puanlarına dayalı olarak ÖMAT-ST puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayanarak dördüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Tablo 41’de deney ve kontrol grubunun ÖMAT-ÖT puanlarına göre düzeltilmiş ÖMAT-ST ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 41. Düzeltilmiş ÖMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Grup	N	ÖMAT-ST		(DÜZELTİLMİŞ) ÖMAT-ST	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_{(D)}$	SH
Deney	28	84.10	11.63	84.80	1.74
Kontrol	26	75.19	10.24	74.44	1.81

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş ÖMAT-ST puan ortalaması ($\bar{X}_{(D)}=84.80$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{(K)}=75.19$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ANCOVA analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. ÖMAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
ÖMAT-ÖT	1966.580	1	1966.580	23.270	.000	.313
Grup	1427.673	1	1427.673	16.893	.000*	.249
Hata	4310.137	51				
Toplam	351350.0	54				

*p<.01

Tablo 42 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest öyküleyici metni anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(1-51) = 16.893$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .24$). Bu analiz sonucunda birinci hipotez [$H_0(1)$] reddedilmiştir. Buna göre Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle *Türkçe dersinde öğrencilerin öyküleyici metni anlama becerisini geliştirmede açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur*. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .24$) sahip olduğu görülmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %24'ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi " **$H_0(2)$** : *Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, "bilgilendirici metni anlama" boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce aşağıdaki varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

Birinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi

Normallik varsayımı *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* sontest (BMAT-ST) puanları için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil de yer alan histogramlar her iki grubun da BMAT-ST puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle BMAT-ST puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

İkinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması

Varyansların homojenliği varsayımı her iki grubunda puanlarının benzer varyanslara sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013). Tablo 43'te Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

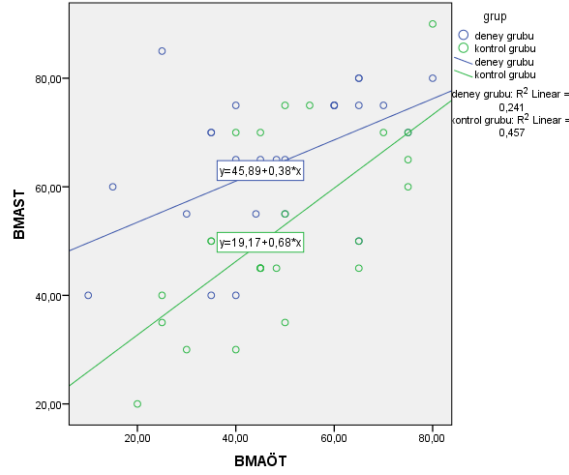
Tablo 43. BMA-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
BMA-ST	.335	1	52	.565

Tablo 43'e göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(1-52) = .335$, $p > .05$]. Diğer bir ifadeyle grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansları homojen bulunmuştur. Bu nedenle bu varsayımın da sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Varsayım: Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).



Şekil 18. BMAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 18’deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (BMAST) ile ortak değişken arasında (BMAÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde BMA-ST puanları ile BMA-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=.52$, $p<.01$). Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü Varsayım: Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Dördüncü varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu varsayımı yani regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizi yapılmıştır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Grup- BMAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Grup	1027.133	1	1027.133	6.856	.012
BMAT-ÖT	4195.616	1	4195.616	28.005	.000
Grup*BMAT-ÖT	332.984	1	332.984	2.233	.142
Hata	7490.726	50	79.888		
Toplam	13700.000	54			

Tablo 44 incelendiğinde *Bilgilendirici Metni Anlama Testi* öntest (BMAT-ÖT) puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1,1)=3.952$, $p>.05$). Bu bulgu grupların BMAT-ÖT puanlarına dayalı olarak BMAT-ST puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayanarak dördüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Tablo 45'te deney ve kontrol grubunun BMAT-ÖT puanlarına göre düzeltilmiş BMAT-ST ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 45. Düzeltilmiş BMAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Grup	N	BMAT-ST		(DÜZELTİLMİŞ) BMAT-ST	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_{(D)}$	SH
Deney	28	63.92	13.35	64.27	2.34
Kontrol	26	52.30	16.80	51.93	2.43

Tablo 45 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş BMAT-ST puan ortalaması ($\bar{X}_{(D)}=63.92$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{(K)}=52.30$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ANCOVA analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. BMAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
BMAT-ÖT	4055.685	1	4055.685	26.438	.000	.341
Grup	4055.685	1	4055.685	13.358	.001*	.208
Hata	7823.711	51				
Toplam	13700.000	54				

*p<.01

Tablo 46 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest bilgilendirici metni anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(1-51) = 13.358$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .20$). Bu analiz sonucunda ikinci hipotez [$H_0(2)$] reddedilmiştir. Buna göre Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle *Türkçe dersinde öğrencilerin bilgilendirici metni anlama becerisini geliştirmede açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur*. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .20$) sahip olduğu görülmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %20'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi " **$H_0(3)$** : *Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, "genel okuduğunu anlama" boyutunda öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce aşağıdaki varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

Birinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi

Normallik varsayımı *Genel Okuduğunu Anlama Testi* son test (GOAT-ST) puanları için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 16’da yer alan histogramlar her iki grubun da GOAT-ST puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle GOAT-ST puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

İkinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması

Varyansların homojenliği varsayımı her iki grubunda puanlarının benzer varyanslara sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013). Tablo 47’de Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

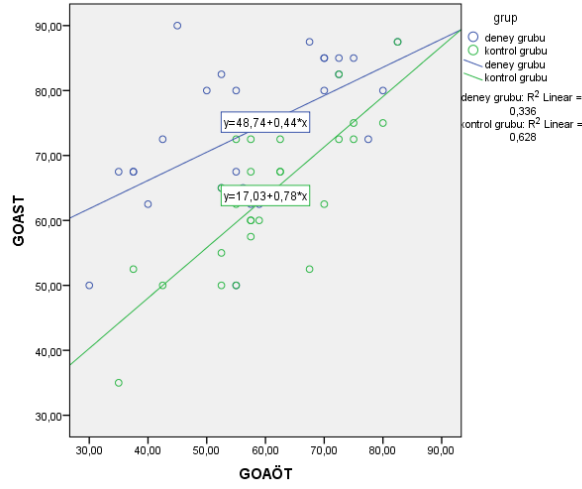
Tablo 47. GOAT-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
GOAT-ST	.596	1	52	.444

Tablo 47’ye göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(1-52) = .596, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansları homojen bulunmuştur. Bu nedenle bu varsayımın da sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Varsayım: Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2008)



Şekil 19. GOAÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 19'daki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (GOAT-ST) ile ortak değişken arasında (GOAT-ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde GOAT-ST puanları ile GOAT-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=.57$, $p<.01$). Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü Varsayım: Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Dördüncü varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu varsayımı yani regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizi yapılmıştır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Grup- GOAT-ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Grup	600.348	1	600.348	8.718	.005
GOAT-ÖT	3233.687	1	3233.687	46.959	.000
Grup*GOAT-ÖT	254.882	1	254.882	3.701	.060
Hata	3443.126	50	79.888		
Toplam	265750.000	54			

Tablo 48 incelendiğinde *Genel Okuduğunu Anlama Testi* öntest (GOAT-ÖT) puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1,1)=3.701$, $p>.05$). Bu bulgu grupların GOAT-ÖT puanlarına dayalı olarak GOAT-ST puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayanarak dördüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Tablo 49'da deney ve kontrol grubunun GOAT-ÖT puanlarına göre düzeltilmiş GOAT-ST ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 49. Düzeltilmiş GOAT-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Grup	N	GOAT-ST		(DÜZELTİLMİŞ) GOAT-ST	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_{(D)}$	SH
Deney	28	74.01	11.02	74.61	1.61
Kontrol	26	63.75	11.66	63.10	1.67

Tablo 49 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş GOA-ST puan ortalaması ($\bar{X}_{(D)}=74.01$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{(K)}=63.75$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ANCOVA analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. GOAT-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
GOAT-ÖT	2984.357	1	2984.357	41.158	.000	.447
Grup	1774.924	1	1774.924	24.478	.000*	.324
Hata	3698.009	51				
Toplam	265750.000	54				

* $p<.01$

Tablo 50 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest genel okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($F(1-51) = 24.478$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .32$). Bu analiz sonucunda üçüncü hipotez [$H_0(3)$] reddedilmiştir. Buna göre Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre genel okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle *Türkçe dersinde öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerisini geliştirmede açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur*. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin genel okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye ($\eta^2 = .32$) sahip olduğu görülmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %32'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi " **$H_0(4)$: Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, "zihinsel imaj netliği" öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.**" şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce aşağıdaki varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

Birinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi

Normallik varsayımı *Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği* sontest (ZİNÖ-ST) puanları için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil de yer alan histogramlar her iki grubun da ZİNÖ-ST puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle ZİNÖ-ST puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

İkinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması

Varyansların homojenliği varsayımı her iki grubunda puanlarının benzer varyanslara sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013). Tablo 51’de Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

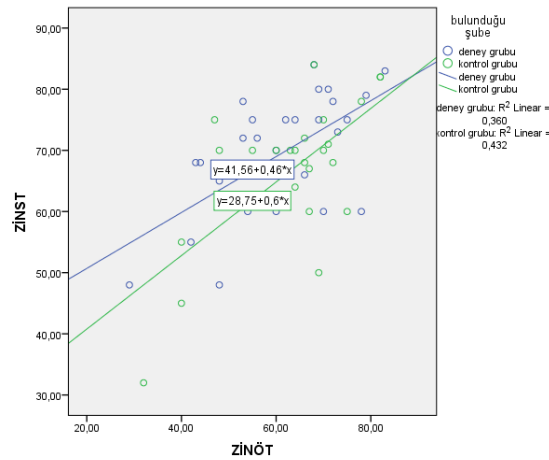
Tablo 51. ZİNÖ-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
ZİNÖ-ST	.873	1	52	.354

Tablo 51’e göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(1-52) = .596$, $p > .05$]. Diğer bir ifadeyle grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansları homojen bulunmuştur. Bu nedenle bu varsayımın da sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Varsayım: Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).



Şekil 20. ZİNÖ-ÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 20'deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (ZİNÖ-ST) ile ortak değişken arasında (ZİNÖ-ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde ZİNÖ-ST puanları ile ZİNÖ-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=.60$, $p<.01$). Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü Varsayım: Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Dördüncü varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu varsayımı yani regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizi yapılmıştır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Grup- ZİNÖ-ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Grup	139.513	1	139.513	.773	.383
ZİNÖ-ÖT	149.545	1	149.545	.829	.367
Grup*ZİNÖ-ÖT	24.970	1	24.970	.138	.711
Hata	90123.150	50	79.888		
Toplam	260591.000	54			

Tablo 52 incelendiğinde *Zihinsel İmaj Netliği Testi* öntest (ZİNÖ-ÖT) puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1,1)=.138$, $p>.05$). Bu bulgu grupların ZİNÖ-ÖT puanlarına dayalı olarak ZİNÖ-ST puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayanarak dördüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Tablo 53'te deney ve kontrol grubunun ZİNÖ-ÖT puanlarına göre düzeltilmiş ZİNÖ-ST ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 53. Düzeltilmiş ZİNÖ-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Grup	N	ZİNÖ-ST		(DÜZELTİLMİŞ) ZİNÖ-ST	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_{(D)}$	SH
Deney	28	72.75	11.57	72.61	2.52
Kontrol	26	63.00	14.94	63.14	2.62

Tablo 53 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş ZİNÖ-ST puan ortalaması ($\bar{X}_{(D)}$ =72.75), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{(K)}$ =63.00) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ANCOVA analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. ZİNÖ-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
ZİNÖ-ÖT	157.130	1	157.130	.886	.351	.017
Grup	1200.719	1	1200.719	6.768	.012*	.117
Hata	9048.120	51				
Toplam	260591.000	54				

*p<.05

Tablo 54 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest zihinsel imaj netliği puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(1-51) = 6.768$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .117$). Bu analiz sonucunda dördüncü hipotez [$H_0(4)$] reddedilmiştir. Buna göre Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre zihinsel imaj netliğini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle *Türkçe dersinde öğrencilerin zihinsel imaj netliğini geliştirmede açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre daha etkili olmuştur*. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin zihinsel imaj netliğini geliştirmede orta büyüklükte bir etkiye ($\eta^2 = .11$) sahip olduğu görülmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır

(Cohen, 1988). Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %11'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi “**H₀(5):** *Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, “okuma tutumu” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezin test edilmesinde tek yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce aşağıdaki varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

Birinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemesi

Normallik varsayımı *Okuma Tutumu Ölçeği* sontest (OTÖ-ST) puanları için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun ÇK ve BK değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil de yer alan histogramlar her iki grubun da OTÖ-ST puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle OTÖ-ST puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

İkinci Varsayım: Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen olması

Varyansların homojenliği varsayımı her iki grubunda puanlarının benzer varyanslara sahip olmasını gerektirir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013). Tablo 55'te Levene testi sonuçları gösterilmiştir.

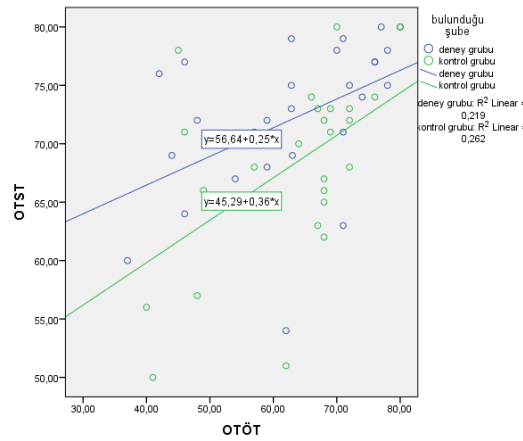
Tablo 55. OTÖ-ST Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
OTÖ-ST	.061	1	52	.805

Tablo 55'e göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(1-52 = .596, p > .05)$]. Diğer bir ifadeyle grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansları homojen bulunmuştur. Bu nedenle bu varsayımın da sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Varsayım: Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki olması

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı (Pallant, 2007) ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).



Şekil 21. OTÖT puanlarına ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 21'deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken (OTÖ-ST) ile ortak değişken arasında (OTÖ-ÖT) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde OTÖ-ST puanları ile OTÖ-ÖT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .46, p < .01$). Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü Varsayım: Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması.

Dördüncü varsayım gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu varsayımı yani regresyon doğrusu eğimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin

(Customized Model) kullanıldığı ANOVA analizi yapılmıştır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Grup- OTÖ-ÖT Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Grup	16.030	1	16.030	.384	.538
OTÖ-ÖT	30.176	1	30.176	.723	.399
Grup*OTÖ-ÖT	2.483	1	2.483	.059	.808
Hata	2087.085	50	41.742		
Toplam	270626.920	54			

Tablo 56 incelendiğinde *Okuma Tutumu Ölçeği* öntest (OTÖ-ÖT) puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin (karşılıklı etkileşiminin) anlamsız olduğu görülmektedir ($F(1,1)=.138$, $p>.05$). Bu bulgu grupların OTÖ-ÖT puanlarına dayalı olarak OTÖ-ST puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu verilere dayanarak dördüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Tablo 57’de deney ve kontrol grubunun OTÖ-ÖT puanlarına göre düzeltilmiş OTÖ-ST ortalama puanları ile standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 57. Düzeltilmiş OTÖ-ST Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Grup	N	OTÖ-ST		(DÜZELTİLMİŞ) OTÖ-ST	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_{(D)}$	SH
Deney	28	72.28	6.47	72.28	1.21
Kontrol	26	68.55	6.27	68.56	1.25

Tablo 57 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş OTÖ-ST puan ortalaması ($\bar{X}_{(D)}=72.28$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_{(K)}=68.55$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ANCOVA analizi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo58’de verilmiştir.

Tablo 58. OTÖ-ST Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
OTÖ-ÖT	28.284	1	28.284	.690	.410	.013
Grup	186.958	1	186.958	4.563	.037*	.82
Hata	2089.558	51				
Toplam	270626.920	54				

*p<.05

Tablo 58 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test okuma tutumu puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(1-51) = 4.563$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .08$). Bu analiz sonucunda beşinci hipotez [$H_0(5)$] reddedilmiştir. Buna göre Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre okumaya yönelik tutumu geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir ifadeyle *Türkçe dersinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur*. Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin zihinsel imaj netliğini geliştirmede orta büyüklükte bir etkiye ($\eta^2 = .08$) sahip olduğu görülmektedir. Eta kare (η^2) değerinin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin yaklaşık %8'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama boyunca Türkçe dersinde aldıkları zihinsel imaj öğretimine ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan araştırma sorusu “*Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma stratejisine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu nitel araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular görüşme formundaki sorular çerçevesinde frekanslar kullanılarak sunulmuş ve doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Oluşturmaya İlişkin Algıları

Görüşmeye katılan deney grubu öğrencilerinin (n=22) zihinsel imaj oluşturma kavramını farklı şekillerde algıladıkları görülmektedir. Uygulama boyunca Türkçe dersinde okuma sırasında zihinsel imaj oluşturma deneyimi yaşayan öğrenciler geçen zaman içerisinde bu kavrama farklı anlamlar yüklemişlerdir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan zihinsel imaj oluşturmayı; *hayal gücünü kullanma, zihin resimleri oluşturma, zihinsel canlandırma, bir yönetmen olarak zihin filmleri oluşturma ve yönetme, zihinde düşünceler oluşturma ve duyuşsal imaj oluşturma* olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Konuya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 59’da özetlenmiştir.

Tablo 59. Zihinsel İmaj Oluşturmaya İlişkin Algılar

Zihinsel İmaj Oluşturma Nedir?	Katılımcı	f	%
Hayal Gücünü Kullanma	[E2, E4, E5, E6, E9, K2, K4, K6, K10, K13]	10	45.45
Zihin Resimleri Oluşturma	[E3,E8, K1, K3, K5, K6, K8, K9, K12]	9	40.90
Zihinsel Canlandırma	[E1, E6, E8, K1, K4]	5	22.72
Bir Yönetmen Olarak Zihin Filmleri Oluşturma ve Yönetme	[E1,E7, K5, K11]	4	18.18
Zihinde Düşünceler Oluşturma	[E9, K4, K7,K13]	4	18.18
Duyuşsal İmaj Oluşturma	[E5]	1	4.54

Hayal Gücünü Kullanma

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını (n=10) okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmayı hayal güçlerini kullanmak olarak algılamışlardır. Zihinsel imaj oluşturma okudukları şeylere ilişkin hayal kurmalarını geliştirdiğini, hayal dünyalarını zenginleştirdiğini ve hatta zihinsel imaj oluşturarak hayallerinin yönetmeni olduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Hayal gücümü geliştirmektir [E2-Kaynaştırma Öğrencisi].”

“Bir hikâye içinde anlatılan şeyleri gözlerimiz kapalı şekilde zihnimizde çeviriyoruz sonra hayal gücümüzle anlatıyoruz [E4].”

“Zihinsel imaj...kendi hayallerimizin yönetmeni olmaktır[E6].”

“Zihnimizin daha çok genişlemesi hayal gücümüzün daha çok zenginleşmesi öyle bir şey [K2]”

“Zihinsel imaj oluştururken hayal gücüm daha da büyüyor [K6].”

“Mesela ben resimli kitapları daha çok seviyordum resimlerine bakıyordum hayal edemiyordum okuduklarımı. Şimdi bunları yaptıktan sonra okuduğum kitapları daha güzel hayal ediyorum okuduğum cümleleri daha iyi hayal ediyorum[K6].”

“Mesela hem zihinlerimiz gelişiyor hem de hayal gücümüz daha çok ilerliyor[K10].”

“Okuma sırasında anılarımı hatırlıyorum sonra onu daha çok düşünebiliyorum ve daha heyecanlı okuyorum[K13].”

Zihin Resimleri Oluşturma

Görüşmeye katılan bazı katılımcılar (n=9) zihinsel imaj oluşturmayı okuma sırasında zihinlerinde resim oluşturma olarak ifade etmişlerdir. Kendi fikirlerini de katarak okudukları hakkında zihinlerinde resimlere benzer şeyler oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde bir algıya sahip olmalarında uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma tekniklerinin etkili olduğu söylenebilir ve öğrencilerin bu teknikleri benimsediği şeklinde bir yorum yapılabilir. Aşağıda bu durumla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

“Zihinsel imaj oluşturma, zihninizde resimler oluşturma oluşturma artık büyük bir imaj ustası oluruz. Zihninizde daha bir sürü güzel şey çıkar ve bunları arkadaşlarımızla paylaştığımızda bizde mutlu oluruz onlar da. Onlar da yeni bilgiler öğrenmiş olurlar [E3].”

“Önce birkaç cümle okuyoruz ... zihninizde resim yapıyoruz[E8].”

“Okuduğumuz şeyleri resim yaparmış gibi görmek [K5].”

“Zihninizde resimler oluyor aklıma geliyor. Zihin resimleri[K6].”

“Bir hikaye okuduğumuzda onu zihninizde görürüz...yeniden bir resim çizeriz[K9].”

“...kendi fikirlerimizi de katarak resim gibi bir şeyler oluşturma[K12].”

Zihinsel Canlandırma

Görüşmeye katılan bazı katılımcılar (n=5) zihinsel imaj oluşturmayı zihinsel canlandırmaya olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler okudukları kelime ve cümlelere ilişkin zihinlerinde canlandırmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler zihinlerinde okudukları bazı şeyleri gözleri kapalı şekilde canlandırdıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Okuduklarımı aklımda canlandırma, kendi filmimi çevirmek ve yönetmeni olma[E1].”

“Zihinsel imaj böyle hayal etmek okuduğumuz şeyi aklımızda canlandırmak[E6].”

“Önce birkaç cümle okuyoruz gözlerimiz kapalı onları düşünüyoruz, zihnimizde nasıl olduğunu canlandırıyoruz...[E8].”

“Bir metin okuyoruz sonra o metindeki şeyleri zihnimizde canlandırıyoruz...[K1]”

Bir Yönetmen Olarak Zihin Filmleri Oluşturma ve Yönetme

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (n=4) okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmaya okunanlara ilişkin tıpkı bir yönetmen gibi zihinde film oluşturma olarak algılamışlardır. Öğrencilerin bu şekilde bir algıya sahip olmalarında uygulama sırasında zihinsel imaj oluşturma amacıyla öğrendikleri bazı metaforların etkili olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan öğrenciler arasında [K11] kodlu katılımcının görüşü araştırmacı açısından oldukça ilginçtir. Zihinsel imaj oluşturmaya yalnızca okuduklarımızla değil dinlediklerimiz ve gördüklerimizle de ilişkilendirmiştir. Aşağıda bu durumla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

“Zihinsel imaj oluşturma stratejisi aklımızda yani o masalın filmini çekiyoruz o okuduğumuz şeyde kendimizi düşünüyoruz...[E7].”

“Kafamızda oluşturduğumuz bir tane film gibi, düşündüğümüz şeyleri film gibi yapıyoruz [K5].”

“Bence zihinsel imaj oluşturma stratejisi bizim okuduğumuz, dinlediğimiz, gördüğümüz şeylerin beynimizde oluşan küçük küçük filmleridir. Bizler o filmlerin yönetmeniyiz[K11].”

“...okuma sırasında anılarımı hatırlıyorum...kendi filmimin yönetmeni oluyorum[K13].”

Zihinde Düşünceler Oluşturma

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (n=4) okuma sırasında zihinsel imaj oluşturmaya okunanlara ilişkin zihinde düşünceler oluşturma olarak belirtmişlerdir. Gözleri kapalı şekilde verilen kelimeleri veya cümleleri zihinlerinde düşündüklerini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle zihinsel imaj oluşturmaya zihinde meydana getirdikleri düşüncelerle ilişkilendirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bir konuyla ilgili zihnimizde düşünceler oluşturma [E9].”

“Aklında düşünce oluşturma. Bir cümle bile zihninde bir şey canlandırmaya yetiyor [K4].”

“...düşüncelerimizin değişmesi yani normal kitap okuduğumuzdan farklı oluyor ama farklı yani mesela şu ağacın şeyi farklı şu yaprağın şeyi farklı[K7].”

“Gözlerimizi kapatarak okuduğumuz kelimelere ilişkin düşünme...[K8]”

“Okuma sırasında zihinsel şeyleri düşünüyorum...[K13].”

Duyusal İmaj Oluşturma

Görüşmeye katılan yalnızca bir katılımcı zihinsel imaj oluşturmayı duyusal imaj oluşturma olarak yorumlamıştır. Araştırmanın kuramsal kısmında ifade edildiği gibi zihinsel imaj oluşturma yalnızca görsel özellikteki imajları değil diğer tüm duyusal formları (işitme, tatma, dokunma vb.) ve hisleri de kapsamaktadır. Konuyla ilgili katılımcının görüşü şöyledir:

“Beş duyu organımızı kullanarak okuduğumuza göre düşünceler oluşturmak [E5].”

Zihinsel İmaj Oluşturmayı Geliştirilen Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturmaya geliştiren etkinlikleri beğendiklerini ve zevkle yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak en sevdikleri etkinlikler konusunda birbirlerinden farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin deneysel işlem süresince uygulanan etkinliklerden en çok sevdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 60’da gösterilmiştir.

Tablo 60. Öğrencilerin En Sevdikleri Etkinlikler

<i>En Çok Sevilen Etkinlik</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Duyusal İmaj Tablosu	[E1,E2, E4,E8, K7]	5	22.72
Görsel Kelime Kartı	[K1, K3, K4, K12, K13]	5	22.72
Öykü Tekerleği	[E3,E5, E6, K8]	4	18.18
En Canlı Resim	[K5, K9, K10, K11]	4	18.18
Zihnimde Oluşan Resimler	[E9, K6]	2	9.09
Isındırma Etkinliği	[E7]	1	4.54
Çiz-Konuş-Çiz	[K2]	1	4.54

Tablo 60’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturmaya geliştiren etkinlikler arasında en sevdikleri etkinliklerin duyusal imaj tablosu ve görsel

kelime kartı olduğu görülmektedir. Öğrenciler *duyusal imaj tablosunu* en çok sevmelerinin gerekçelerini şöyle belirtmişlerdir:

“Onda daha çok şey var. Hem resim çiziyorum[E1].”

“Okumada olduğu içerisinde var. Eğlenceli geçiyor[E2].”

“Çünkü hislerimizi yazabiliyoruz, duygularımızı yazabiliyoruz[E8].”

“Bana değişik geliyor[K7].”

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları en sevilen etkinlikler arasında ilk sırada belirttikleri ve duyusal imaj tablosuyla aynı frekansa sahip olan *öykü tekerleğine ilişkin* gerekçelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Zihnimde oluşan güzel resimleri orda da görebildiğim için[E3].”

“Çünkü çiziyoruz ben çizmeyi seviyorum[E5].”

“Orada kutuların içine hem başlığını yazıp hem de resim çizebiliriz[E6].”

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sırasında yaparken en zorlandıkları etkinlikler kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Ancak katılımcılar arasında yapılırken zor bulunan etkinliklerden ilk sırayı *öykü tekerleği* (n=10) almaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler tüm etkinlikleri seve seve yaptıklarını ve zorlanmadıklarını belirtmişlerdir (n=6). Öğrencilerin yaparken en zorlandıkları etkinlikler Tablo 61’de özetlenmiştir.

Tablo 61. Öğrencilerin Yaparken En Zorlandıkları Etkinlikler

En Zor Etkinlik	Katılımcı	f	%
Öykü Tekerleği	[E2,E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9]	10	45.45
Görsel Kelime Kartı	[E1,E3, E4, E6, E9]	5	22.72
Çiz-Konuş-Çiz	[K8]	1	4.54
Zorlandığım Bir Etkinlik yok	[E5,E7,K10, K11, K12, K13]	6	27.27

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları en zorlandıkları etkinlikler arasında ilk sırada belirttikleri *öykü tekerleğine ilişkin* zorlanma nedenlerini şöyle açıklamışlardır:

“Çünkü çizmeyi çok sevmem[E8].”

“Çünkü bulacağım resimler konusunda biraz zorlanıyorum[K1].”

“Çünkü çizerken zorlanıyorum[K2].”

“Yani bazı aşamalar benim aklıma gelmiyor ama arkadaşlarımdan yardım alarak onların zihinsel imajlarıyla oluşturuyorum ve çözebiliyorum[K3].”

“Küçük, unuttuğun yerler olabiliyor, aklına getirmek zor oluyor okuduğunu[K4].”

“Çünkü bazı olaylar karışıyor önce olan sonra geliyor sonra olan önce geliyor[K5].”

“Çünkü resim yaparken yerleri çok sıkışık oluyor. Oraya da resim sığdıramıyorum zaten[K6].”

“Bazı durumlarda yerleri hatırlayamıyordum. O beni zorluyordu[K7].”

Zihinsel İmaj Oluşturmanın Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin

Düşünceler

Görüşmeye katılan deney grubu öğrencileri uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma stratejisinin temel okuma becerilerini geliştirmelerinde çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar Türkçe derslerinde okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma; *okuduklarını daha iyi anlamalarını sağladığı* (n=22), *okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini* (n=18), *okuduklarını hatırlamalarını kolaylaştırdığını* (n=13), *okuma akıcılığını artırdığını* (n=9), *görsellere ihtiyaç duymadan canlandırma yapmalarına imkan sağladığını* (n=3) ve *okuduklarını sözlü olarak anlatmalarında kolaylık sağladığını* (n=3) belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 62’de özetlenmiştir.

Tablo 62. Zihinsel İmaj Oluşturmanın Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Düşünceler

<i>Tema</i>	<i>Görüş</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi	Okuduklarımı daha iyi anlamamı sağladı.	[E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13]	22	100
	Okuma tutumumu olumlu yönde etkiledi.	[E1,E4, E5, E7, E8, E9, K1, K3, K5, K6, K7,K8, K10, K11, K13]	18	81.81
	Okuduklarımı hatırlamamı kolaylaştırdı.	[E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, K3, K6, K7, K8]	13	59.09
	Okuma akıcılığımı artırdı.	[E1,E2, E3, K1, K2, K3, K5, K10, K12]	9	40.90
	Görsellere gerek kalmadan okunanları canlandırabiliyorum.	[K6,K10, K13]	3	13.63
	Okuduklarımı sözlü olarak anlatmamda kolaylık sağladı	[K6,K7, K12]	3	13.63

Görüşmeye katılan katılımcılarım tamamı okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturmanın okuduklarını anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler uygulamadan önce okurken hiçbir şey yapmadıklarını, düşünmediklerini diğer bir deyişle okuyup geçtiklerini söylemişlerdir. Yine bazı öğrenciler zihinsel imaj oluşturmayı öğrenmeden önce okurken zihinlerinde hiçbir şey canlanmadığını ve okuduğunu anlama sorularını cevaplamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu stratejiyi öğrendikten sonra anlama sürecinde oluşturdukları zihin resimlerinden yararlandıklarını böylece anlamalarının daha kolay hale geldiğini bildirmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okumamı daha iyi anlamamı sağladı. Okuduklarımı zihnimde canlandırdığımda daha iyi anlıyorum[E1].”

“Zihinsel imaj oluşturarak okuduklarımı daha iyi anladım[E3].”

“Okuduklarımı anlamamda yararlı oldu[E5].”

“İyi bir etki etti. Çünkü eskiden yapamıyordum şimdi ise soruları yapıyorum[E6].”

“Önceden okuduğumda zihinsel imaj yapamadığım için tam olarak anlayamıyordum. Şimdi yapıyorum kendimi onun yerine koyunca orada neler hissettiğini daha iyi anlıyorum [E7].”

“Okuduğumu zihnimde canlandırıyorum. Okuduğum kitapları hep zihnimde canlandırıyorum [K1].”

“3. sınıftayken ana duyguyu çıkartamıyordum. şimdi çıkartabiliyorum [K2].

“...zihinsel imaj oluşturarak anlayabiliyorum önceden anlamadan okuyordum[K4].”

“Düşünerek okumamı sağladı. Okurken kendiliğinden resimler oluşmaya başladı...[K6].”

“...Eskiden okur geçerdim pek bir şey anlamazdım. Ama şimdi...zihnimde daha iyi şeyler oluşturunuyorum[K8].”

“Bazı şeyleri sırf okuyordum anlamadan artık anlıyorum[K10].”

“...Önceki dersimizde mesela sihirbazlıkla ilgili bir şey yapmıştık. Onda soruları cevaplarken ilizyonistler parayı yok etme diye bir şey yapmışlardı. Onu zihnimde canlanırken sihirbazın özelliklerini görebiliyordum şapkasını örnek yıldızlıydı mordu sonra onunla ilgili daha iyi nasıl yok ettiğini çizebiliyorum yani soruları cevaplarken resimlerden de yararlanıyordum [K13].”

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=18) zihinsel imaj oluşturmaı okumadan daha fazla zevk almalarını (n=15) ve okuma sıklığını artırdığını (n=12) belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük kısmı okuma alışkanlıklarının eskisinden farklılaştığını ve olumlu yönde değiştiğini açıklamışlardır. Bazı katılımcılar zihinsel imaj oluşturmaya öğrendikten sonra okumayı daha fazla sevdiklerini, ödevlerini bitirdikten sonra hemen hikaye kitabı okuduklarını, okul dışında da okumaya başladıklarını, bu stratejiyi aileleriyle paylaştıklarını ve her zamankinden daha çok okumaya başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Hatta bir öğrenci zihinsel imaj oluşturmaya öğrendikten sonra daha fazla okuma isteği olduğundan bilgisayara eskisinden daha az girdiğini itiraf etmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşü şöyledir:

“Önceden böyle kitap okumayı ben pek sevmiyordum. Çünkü böyle zihinde pek bir şey canlanmıyordu. Sonra siz öğrettiniz. Ben artık kitap okurken de öyle yapıyorum canlandırıyorum. ...Daha kitap okumayı sevmeye başladım[E3].”

“Ödevlerimi bitirdikten sonra hemen kitap okumak istiyorum[E7].”

“Artık bilgisayara daha az giriyorum. Neredeyse çalıştıktan sonra kitap okumayı zevkle bekliyorum [E9].”

“Artık daha fazla zevk alıyorum[K5].”

“Mesela eve gidince bir kitap alıyorum yanıma. Okuduktan sonra sizin yaptığınız gibi düşünüyorum. Cümle cümle okuduktan sonra ailemle paylaşıyorum. Okurken daha mutlu oluyorum[K7].”

“Daha fazla kitap okumaya başladım. Günde 50-60 sayfa okuyorum.[E1].”

“Normalde çok okumuyordum ara sıra tatillerde okuyordum şimdi her gün derslerimi yapıp aldığım kitabı bitiriyorum[E7].”

“Eskiden 160 sayfa okuyordum şimdi günde 224 sayfalara ulaştım[E8].”

“Nerdeyse bir haftada sekiz kitap okudum[K1].”

“Önceden ben çok az okuyordum ...Şimdi neredeyse her gün okuyorum[K4].”

Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısından fazlası (n=13) okuma sırasında oluşturdukları zihinsel imajların okuduklarına ilişkin hatırlamalarını kolaylaştırdığını bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar zihinsel imaj oluşturmayı öğrendikten sonra okudukları bir öyküde geçen olayları hissettiklerini, karakterleri tüm özellikleriyle canlandırdıklarını ve her bir kelimeyi bile resimleştirdiklerini söylemişlerdir. Bu sayede okuduklarının uzun süre akıllarında kaldığını ve böylece daha iyi anımsadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Zihnimde imaj oluşturarak o okuduğum hikayeyi mesela onu hiç unutmuyorum aklımda kalıyor. [E3].”

“Mesela bir şeyi hayal ettikten sonra onu hala aklımda taşıyabiliyorum [E4].”

“Mesela eskiden okurken hiçbir şey aklımda kalmıyordu. Şimdi ise her şey aklımda. “Mesela okuduğumda hangi karakter varsa onun içindeki her şeyi görebiliyorum[E6].”

“Eskiden okuyordum ama hiç düşünmüyordum, geldiği gibi gidiyordu yani bu kadar...zihinsel imaj oluşturarak aklımda kalıyor bu yüzden daha çok aklımda kalıyor[E8].”

“Orada kağıtta yazılanları okurken rastgele okumuyorum. Çünkü aklımda resimler oluşturuyorum. Hikayeyi de hatırlayabiliyorum[E9].”

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları (n=9) okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturmanın okuma akıcılıklarını artırdığını söylemişlerdir. Bu görüş araştırmacı için en ilginç bulgulardan birini oluşturmaktadır. Literatürde daha önce benzer bir bulgunun görülmemesi bu bulguyu araştırmacı için farklı kılmıştır. Konuyla ilgili bazı öğrenciler zihinsel imaj oluşturmayı öğrendikten sonra okumalarının eskisinden daha hızlı olduğunu, artık kekelemeden daha düzgün okuduklarını ve hatta bir öğrenci noktalama işaretlerine

dikkat ederek okuma yapmasına özen gösterdiğini yaptığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşü şöyledir:

“Okumamı hızlandırdı. Daha iyi okuyorum. Daha hızlı okuyorum[E1].”

“Eskiden heceleyerek okuyordum. Şimdi biraz geliştirdi[E2].”

“...bazı kelimelerde eskiden kekeleyordum şimdi çok fazla kekelemiyorum[K2].”

“Mesela biraz kekeleyerek yapıyordum şimdi daha net yapıyorum[K5].”

“Okumam daha düzgün ve daha hızlı okuyabiliyorum yanlış yapmadan. Mesela artık güzelce bir şekilde noktalama işaretlerinde düzgün olarak durup okuyabiliyorum. Güzel okuyunca da anlayabiliyorum [K12].”

Araştırmaya katılan bazı öğrenciler (n=3) önceden resimler olmaksızın okudukları hikayeleri zihinlerinde yeterince canlandıramadıklarını ve bu nedenle hayal kurmalarının zor olduğunu bildirmişlerdir. Ancak zihinsel imajlar oluşturmayı öğrendikten sonra görsellere gerek kalmadan kendi zihinsel imajlarını oluşturabildiklerini, daha iyi düşündüklerini ve resimleri olmayan hikayeleri de sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“Mesela ben resimli kitapları daha çok seviyordum. Resimlerine bakıyordum hayal edemiyordum okuduklarımı. Şimdi bunları yaptıktan sonra okuduğum kitapları daha güzel hayal ediyorum. Okuduğum cümleleri daha iyi hayal ediyorum[K6].”

“Bazen hikaye okuyunca, hikayeden daha çok resimler çıkartıyorum, kendi düşündüklerimden daha fazla oluyor[K10].”

“Evet şöyle değişiklik oldu ben artık önceden siz gelmeden önce hikayeleri okuyordum. Acaba nasıldı diye düşünüyordum ama bulamıyordum. Ama artık sizin öğrettiğiniz şeylerle o hikayeleri, kendi aklımda canlandırabiliyorum. Resimsiz olan hikayeleri ben genelde resimli olanları okuyordum. Artık resimsiz okuduğumda, kendi içimde oluyor resimler yani artık resimsiz kitaplar okuyabiliyorum [K13].”

Araştırmaya katılan bir kısım öğrenci (n=3) zihinsel imajlar oluşturarak okuma yaptıktan sonra okuduklarını tahtada sözlü olarak daha kolay anlattıklarını ve bu durumla ilgili kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Okuduklarını sözlü olarak daha rahat anlatmalarında zihinsel imaj oluşturmanın canlandırmalar yoluyla okunanların hatırlanmasını kolaylaştırmasının etkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bana en fazla anlatmamda yardımcı oldu. Ben heyecanlanırdım tahtaya çıkınca ama artık heyecanımı yendim [K6].”

“Sesli düşünmemiz bizim daha iyi anlatmamızı sağlıyor[K12].”

Uygulamanın Zihinsel İmaj Netliğine Etkisine İlişkin Düşünceler

Görüşmeye katılan deney grubu öğrencilerinin tamamı (n=22) uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okurken zihinlerin oluşan imajların netliğini ve canlılığını artırdığını, imajların niteliğini geliştirdiğini başka bir deyişle daha ayrıntılı imajlar oluşturmalarını sağladığını fade etmişlerdir. Öğrencilerin konuya ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 63’te özetlenmiştir.

Tablo 63. Uygulamanın Zihinsel İmaj Netliğine Etkisine İlişkin Düşünceler

Tema	Görüş	Katılımcı	f	%
Zihinsel İmaj Netliği	Daha canlı-renkli imajlar oluştu.	[E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13]	21	95.45
	Daha ayrıntılı İmajlar oluşmamı sağladı.	[E1,K4, K11]	3	13.63

Katılımcıların birçoğu uygulamanın başında zihinlerinde imaj oluşturma çok zor olduğunu, oluşturdukları resimlerin cansız, renksiz ve sönük olduğunu söylemişlerdir. Ancak daha sonra bu durumun değiştiğini ve daha ayrıntılı düşünmeleri yoluyla okuduklarına ilişkin daha canlı imajlar oluştuğunu ve ayrıca kimi durumlarda bu sürecin düşünmeden –kendiliğinden- gerçekleştiğini bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“Daha canlı görüyorum artık resimleri[E1].”

“İlk başta zordu. Şimdi kolaylaştı. Resimler gözümle daha canlı[E2].”

“Canlı daha canlı eskiden sönük görüyordum[E6].”

“Canlı oluyor gittikçe. İlk başta biraz sönüktü ama artık canlı. [E9].”

“Önceleri resimlerde bir renk göremiyordum ama şimdi çok renkli şekiller görebiliyorum[K1].”

“Eskiden yani ilk yaptığımız şeylerde bulanık görüyordum ama artık daha canlı görüyorum[K3].”

“...bazıları yetersizdi ve tam renkli canlı olmuyordu. Daha çok şey görüyorum şimdi[K11].”

“Daha ayrıntılı düşünüyorum [E1].”

“Zihnimde daha çok şeyler oluşturabiliyorum artık[K11].”

“İlk hafta birşeyi canlandırıyordum ama ilerleyen haftalarda daha çok her şeyin özelliği ne en kısa şeyinden en ayrıntısına kadar öğrendim resimler daha canlı oldu [K13].”

Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Resim Çizmeye İlişkin Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamına yakını (n=21) zihinsel imaj oluşturmaya dayalı uygulamanın; *resim yeteneklerini geliştirerek daha güzel resimler çimelerini sağladığını* (n=14), *çizdikleri resimlerin eskisinden farklı olarak daha betimleyici ve zengin imajlar içerdiğini* (n=6) ve *resim çizmeyi daha fazla sevmelerine katkıda bulunduğunu* (n=2) açıklamışlardır. Konuya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 64’te özetlenmiştir.

Tablo 64. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Resim Çizmeye İlişkin Görüşler

Tema	Görüş	Katılımcı	f	%
Resim Çizme	Resim yeteneğim gelişti ve daha güzel resimler çiziyorum	[E1,E2, E4, E5, E6, E7, E8, K1, K3, K6, K7, K10, K12, K13]	14	63.63
	Daha betimleyici resimler yapmaya başladım	[E3, E9, K2, K5, K8, K9]	6	27.27
	Resim çizmeyi daha fazla sevmeye başladım.	[E3, K13]	2	9.09

Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Daha güzel resim çiziyorum artık [E1].”

“Önceden hep çöp adam çiziyordum ama şimdi çöp adam çizmiyorum normal kıyafetli çiziyorum. Resim yeteneğim gelişti[E7].”

“Ben çok değişik resim izerdim insanları kaba saba izerdim. şimdi yaptıkça daha göze yapıyorum[K6].”

“Ben ikinci sınıfta resim yapmayı çok sevmiyordum ama artık burda yapa yapa geliştiğini fark ettim.[K13].”

“Daha çok zihinsel imaj oluşturarak resim çizmeye dikkat ediyorum[E3].”

“Resimleri daha canlı ifade etmeye çalışıyorum[E9].”

“Artık düşünerek iziyorum beynimde onu ilk önce canlandırıyorum[K5].”

“şu anda zihnimde daha iyi şeyler oluşuyor daha iyi şeyler izebiliyorum[K8].”

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 4. Sınıf Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemek ve deney grubu öğrencilerinin yapılan bu öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, açıklayıcı sıralı karma desene göre yürütülen bu araştırmanın nitel ve nicel bulguları ışığında elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin *öyküleyici metni anlama* son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin *öyküleyici metni anlama becerisini geliştirmede* açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
2. Etki büyüklüğü açısından zihinsel imaj oluşturma öğretiminin *öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede* geniş bir etkiye ($\eta^2=.24$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işleminin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından *öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede* önemli bir etkiye sahiptir.

3. Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretime yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin *bilgilendirici metni anlama* son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin *bilgilendirici metni anlama becerisini geliştirmede* açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretime, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
4. Etki büyüklüğü açısından zihinsel imaj oluşturma öğretiminde *bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede* geniş bir etkiye ($\eta^2=.20$) sahip olduğu görölmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işlemin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.
5. Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretime yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin genel okuduğunu anlama son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin *genel okuduğunu anlama becerisini geliştirmede* açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretime, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
6. Etki büyüklüğü açısından zihinsel imaj oluşturma öğretiminde *okuduğunu anlama becerisini geliştirmede* geniş bir etkiye ($\eta^2=.32$) sahip olduğu görölmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işleminin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından *okuduğunu anlama becerisini geliştirmede* önemli bir etkiye sahiptir.
7. Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretime yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel imaj netliği son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin *zihinsel imaj netliğini artırmada* açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretime, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.

8. Etki büyüklüğü açısından zihinsel imaj oluşturma öğretiminin *zihinsel imaj netliğini artırmada* orta düzeyde bir etkiye ($\eta^2=.11$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işleminin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından zihinsel imaj netliğini artırmada orta büyüklükte bir etkiye sahiptir.
9. Türkçe dersinde zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin *okumaya yönelik tutumunu artırmada* açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi, kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre daha etkili olmuştur.
10. Etki büyüklüğü açısından zihinsel imaj oluşturma öğretiminin *okumaya yönelik tutumu artırmada* orta düzeyde bir etkiye ($\eta^2=.08$) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen deneysel işleminin sonuçları uygulamadaki anlamlılık açısından zihinsel imaj netliğini artırmada orta büyüklükte bir etkiye sahiptir.

Karma yöntemin açıklayıcı sıralı desenine göre yürütülen bu araştırmanın nitel boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara dair sonuçlar şunlardır:

1. Deney grubu öğrencilerinin tamamı Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.
2. Deney grubu öğrencileri zihinsel imaj oluşturmayı; *hayal gücünü kullanma, zihin resimleri oluşturma, zihinsel canlandırma, bir yönetmen olarak zihin filmleri oluşturma ve yönetme, zihinde düşünceler oluşturma ve duyuşsal imaj oluşturma* olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.
3. Deney grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturmayı geliştiren etkinlikler arasında en sevdikleri etkinliklerin duyuşsal imaj tablosu ve görsel kelime kartı olduğu görülmektedir.
4. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulama sırasında zihinsel imaj oluşturmayı geliştiren etkinlikler arasında yaparken en zorlandıkları etkinliğin öykü tekerleği olduğunu belirtmişlerdir.

5. Görüşmeye katılan deney grubu öğrencileri uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma stratejisinin temel okuma becerilerini geliştirmelerinde çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar Türkçe derslerinde okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, hatırlamalarını kolaylaştırdığını, okuma akıcılığını artırdığını, görsellere ihtiyaç duymadan canlandırma yapmalarına imkân sağladığını, okuduğunu sözlü olarak anlatmalarında kolaylık sağladığını ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.
6. Görüşmeye katılan deney grubu öğrencilerinin tamamı uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuma sırasında zihinlerinde oluşan imajların netliğini ve canlılığını artırdığını, oluşturdukları imajların niteliğini geliştirdiğini başka bir deyişle daha ayrıntılı imajlar oluşturmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.
7. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamına yakını zihinsel imaj oluşturmaya dayalı Türkçe derslerinin resim yeteneklerini geliştirerek daha güzel resimler çizmelerini sağladığını, çizdikleri resimlerin eskisinden farklı olarak daha betimleyici ve zengin imajlar içerdiğini ve resim çizmeyi daha fazla sevmelerine katkıda bulunduğunu açıklamışlardır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümünden elde edilen sonuçlar, açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretiminin etkililiği başta olmak üzere, bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisi alt başlıklarında ilgili literatür kapsamında etraflıca tartışılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen sonuçlar açıklayıcı sıralı desenin doğasına uygun olarak araştırmanın hipotezlerini desteklemek amacıyla ayrı bir alt başlık olarak ele alınmıştır.

Zihinsel İmaj Oluşturma ve Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim

Okuma alanındaki birçok teorisyen ve araştırmacı zihinsel imaj oluşturma en verimli şekilde açık uygulamalara dayalı öğretilabileceğini savunmaktadır (Keene ve Zimmerman, 1997; Buehl, 2001; Miller, 2002; Hibbing ve Erickson, 2003; Reutzels ve Cooter, 2004; Gunning, 2004; Alverman, Swafford ve Montero, 2004; Bouchard, 2005; Macceca, 2007; Moreillon, 2007; Fisher, 2007; Duffy, 2009; Jenkins, 2009; Pearson, 2009; Fredericks,

2010; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011; Wilson, 2012). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, anlama stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde açık uygulamalara dayalı öğretimin kullanılmasını desteklemekte ve önermektedir (Block ve Pressley, 2002; Calfee ve Patrick, 1995; Gaskins, 2003; RAND, 2002; Sweet ve Snow, 2003; Pressley, 2006). Ayrıca birçok öğrencinin anlama stratejilerinin öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Pressley, 2006).

Literatür incelendiğinde yurt dışında okuduğunu anlama öğretimi üzerine yapılan çalışmalar özellikle 1970’li yıllardan günümüze doğru hızlı bir artış göstermiştir. Dolores Durkin’in (1978-1979) ilkokul sınıflarında gözleme dayalı araştırmaları bu anlamda bir dönüm noktası olmuştur. Bu araştırmada sınıflarda okuduğunu anlama öğretimine özellikle de strateji öğretimine hemen hemen hiç yer verilmediğine dair ortaya konan tespitlerden sonra bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Zaman içerisinde yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öğretime ayrılan zamanın çoğunu etkinlik verme, verilen görevin yapılıp yapılmadığını kontrol etme ve öğrencilerin hatalarını düzeltici geribildirimler sağlama gibi çalışmalara ayırdığı ortaya çıkmış, öğretmenlerin öğrencilerin bir metni başarılı bir şekilde anlamasını sağlayacak strateji ve beceriler konusunda model olma, açıklama ve gösterme şeklinde herhangi bir öğretim yapmadıkları gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okuduğunu anlama öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretimin yeterli düzeyde yapılmadığı araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Duffy, Lanier ve Roehler, 1980; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998; Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 1999; Ness, 2011). Yurt dışında yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıflarda açık uygulamalara dayalı anlama öğretimine giderek artan oranda yer verildiği fakat bu oranın hala yeterli seviyede olmadığı görölmektedir.

Türkiye’de okuduğunu anlama öğretiminin nasıl gerçekleştiği üzerine yapılan araştırmalar oldukça yeni ve sınırlı sayıdadır (Ateş, 2011, Ateş ve Yıldırım, 2014). Yapılan bu gözleme dayalı araştırmalarda da öğretmenlerin sınıflarında sistematik bir anlama öğretimine özellikle de strateji öğretimine zaman ayırmadıkları, açık uygulamalara dayalı anlama öğretimini neredeyse hiç gerçekleştirmedikleri daha ziyade okuma etkinliklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları; Türkiye’de okuduğunu anlama öğretimi konusunda sınıf uygulamaları, öğretmen yeterliği ve gelecekte yapılması gereken araştırmalar noktasında dikkate değer çabalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öyküleyici metni anlama, bilgilendirici metni anlama, genel okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliğı ve okumaya yönelik tutum üzerinde hem istatistiksel anlamlılık hem de uygulamadaki önem açısından etkili olduğı ortaya çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, açık uygulamalara dayalı okuduğunu anlama öğretiminin başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Paris, Cross ve Lipson, 1984; Baumann, 1984; Collins, 1991; Pressley vd., 1992; Baumann ve Bergeron, 1993; Block, 1993; Brown, Pressley, Van Meter ve Schuder, 1996; Dole, Brown ve Trathen, 1996). Bu doğrultuda zihinsel imaj oluşturmanın açık uygulamalara dayalı öğretimini içeren bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçların ilgili literatürle tutarlı olduğı görölmektedir. Bunlara ek olarak zihinsel imaj oluşturmanın öğretiminin düzenli bir sınıf ortamında ve sistematik bir şekilde gerçekleştirildiğı çok az çalışmanın olduğı dikkat çekmektedir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009; Baldwin, 2013; Brooker, 2013). Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın, açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimini destekleyen araştırmalara deneysel bir kanıt sunması ve Türkiye’de yapılacak benzer çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemli olduğı söylenebilir.

Zihinsel İmaj Oluşturma ve Okuduğunu Anlama

Araştırma sonucunda Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri öyküleyici metni anlama, bilgilendirici metni anlama ve genel okuduğunu anlama boyutlarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlamışlardır. Literatür incelendiğinde bir strateji olarak zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğine yönelik pek çok araştırma mevcuttur (Pressley,1976; Cramer, 1980; Finch, 1982; Gambrell ve Bales,1986; Oakhill ve Patel, 1991; Bourduin, Bourduin ve Manley 1993; Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000; Sadoski ve Paivio, 2004; Jenkins, 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçların literatürde yer alan araştırmaların büyük bir kısmıyla paralellik gösterdiğı ifade edilebilir. Ancak zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlamayı geliştirmede karşılaştırılan gruba göre istatistiksel olarak etkili olmadığı birkaç deneysel çalışma da mevcuttur (Gambrell, 1982; Gunston-Parks, 1985; Brooker, 2013).

Zihinsel imaj oluşturma ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; uygulamanın süresi, kullanılan metin türleri, öğretim modeli ve stratejileri, deneklerin

özellikleri, karşılaştırma yapılan grupta gerçekleştirilen öğretim gibi deneysel bir araştırma sonucunu etkileyebilecek olan pek çok faktörün farklılık arz ettiği görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi açık uygulamalara dayalı öğretimin yapıldığı, pek çok zihinsel imaj oluşturma stratejisinin bir arada kullanıldığı, sekiz hafta süre ile öğretimin gerçekleştiği, hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin yer aldığı ve zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya şu ana kadar rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmadan edilen sonuçların var olan araştırmalarla ilişkilendirilip genelleştirilmesi daha sınırlı kalmaktadır.

Literatürde yer alan araştırmalara yapılan öğretim süresi açısından bakıldığında hiçbir eğitimin verilmediği veya yalnızca bir oturum şeklinde zihinsel imaj öğretimi yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Pressley, 1976; Finch, 1982; Gambrell, 1982). Diğer taraftan deney grubuna iki haftadan on haftaya kadar değişen sürelerde gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur (Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Rose, Androes, Parks ve McMahon's, 2000; Fisher 2007; Jenkins, 2009). Uygulanan öğretim stratejileri açısından değerlendirildiğinde okuduğunuz metne ilişkin zihninizde resimler oluşturun” şeklinde yönlendirme dışında başka bir işlemin yapılmadığı araştırmalar (Anderson ve Kulhavy, 1972; Gambrell, 1982; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994) olmakla birlikte “drama temelli zihinsel imaj oluşturma”, duyuşsal aktivasyon modeli, “rehberli imaj oluşturma”, duyuşsal imaj oluşturma” gibi çok çeşitli stratejilerin uygulandığı çalışmalar da yer almaktadır (Douville ve Algozzine, 2004; Fisher, 2007; Jenkins, 2009; Baldwin, 2013). Bununla birlikte yapılan araştırmalar ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerini kapsayacak şekilde birbirinden farklı yaş ve gelişim düzeyindeki bireylerle gerçekleştirilmiştir (Anderson ve Kulhavy, 1972; Cramer, 1982; Peters ve Levin, 1986; Walker, Truscott, Gambrell ve Almasi, 1994; Fisher, 2007 Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011; Cohen, 2012). Öte yandan literatürde yer alan araştırmalardan yalnızca birkaçında anlama öğretiminde “açık uygulamalara dayalı öğretim” ya da “aşamalı sorumluluk aktarımı” modeli gibi özel bir modelin kullanıldığı ifade edilmiştir (Brooker, 2013; Jenkins, 2009; Fisher, 2007). Sözü edilen bu değişkenler göz önüne alındığında, çok yönlü bir analiz yapılmadığı sürece benzer çalışmalarla yapılacak karşılaştırmalarda yanlış yorumlar ortaya çıkabilecektir. Böyle bir yaklaşım sergilendiğinde, elde edilen sonuçların deneysel müdahaleden mi yoksa sözü edilen faktörlerden mi daha fazla etkilendiği sorusu ayrı bir tartışma konusunu gündeme getirebilecektir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olmasa da deneysel müdahale boyunca “görsel kelime kartı” etkinliğiyle zihinsel imaj oluşturmaya dayalı kelime öğretimi yapılmıştır. Literatür incelendiğinde kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyonun çok yüksek olduğu görülmektedir (Stahl ve Nagy, 2006; Baumann, 2006). Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011)’in ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgilendirici metni anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuş ve kelime bilgisi anlamının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar zihinsel imaj oluşturma metnindeki kelimeleri hatırlamaya ve kelimenin anlamını derinleştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Rowher, 1973; Cohen ve Johnson, 2011; Cohen, 2012; Cohen ve Johnson, 2011; Brooker, 2013). Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada öyküleyici metni anlama, bilgilendirici metni anlama ve genel okuduğunu anlama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlanmasında zihinsel imaj oluşturmaya dayanan kelime öğretiminin de kısmen etkili olduğu öne sürülebilir.

Metin Türleri ve Zihinsel İmaj Oluşturma

Araştırmanın hipotezleri bağlamında düşünüldüğünde, zihinsel imaj oluşturmada metin türleri araştırmacı tarafından önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu hipotezlere eserleriyle kaynaklık eden birçok teorisyen de bu konuda aynı fikri paylaşmaktadır (Keene ve Zimmerman, 1997; Buehl, 2001; Miller, 2002; Hibbing ve Erickson, 2003; Reutzels ve Cooter, 2004; Gunning, 2004; Alverman, Swafford ve Montero, 2004; Bouchard, 2005; Moreillon, 2007; Fisher, 2007; Duffy, 2009; Pearson, 2009; Fredericks, 2010; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011).

Yapılan bu çalışma sonucunda zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri hem öyküleyici metni hem de bilgilendirici metni anlama boyutlarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme kaydetmişlerdir. Ancak erişim puanları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğrenciler öyküleyici metni anlamada daha fazla ilerleme sağlamışlardır. Aynı zamanda etki büyüklüğü bakımından bir değerlendirme yapıldığında, yapılan öğretimin uygulamadaki anlamlılığı öyküleyici metni anlama boyutunda daha büyük orandadır (ÖMAT: $\eta^2=.24$; BMAT, $\eta^2=.20$). Elde edilen bu sonuçlar, öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre zihinsel imaj oluşturmaya daha elverişli olduğu gibi sezgisel bir varsayımı desteklemektedir. Long, Winograd ve

Bridge (1989, s. 357)'e göre kronolojik olay yapısı, yazarın öznel ve deneyimsel duruşu öyküleyici metnin zihinsel imaj kullanmaya daha uygun olduğu fikrini yaygınlaştırmıştır. Moreillon (2007)'a göre öğrencileri zengin dil deneyimleri ve canlı imaj oluşturma etkinlikleriyle buluşturma tüm derslerde zihinsel imaj oluşturma stratejisini kullanmanın kilit noktasını oluşturmaktadır. Fredericks (2010) öğrencilere ortak deneyimlerini ve bilgilerini kullanabilecekleri zihinsel imaj oluşturma açısından zengin betimlemeleri içeren hikâyelerin sunulmasını önemli görmektedir.

Dufy (2009)'e göre öyküleyici metinler okunanları daha canlı ve yaşamsal kılan imajlar üretme potansiyeline sahip olduğundan zihinsel imaj oluşturma açısından daha kullanışlıdır. Öyküleyici metinlerde okuyucular karakterlerin gördüklerini görür, duyduklarını duyar ve hissettiklerini hissedebilirler. Bu duygusal tepkiler sık sık öğrencinin duygusal dünyası ile bütünleşir ve onlarda okumanın rahatlatıcı bir şey olduğu fikrini uyandırır. Bu nedenle öğrencilere öyküleyici metinlerle zihinsel imajlar geliştirmeleri için fırsatlar sunulmalıdır.

Zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların büyük bir kısmında öyküleyici metnin kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir. (Presley, 1976; Oakhill ve Patel, 1991; Gambrell ve Jawitz, 1993; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993; Rose, Andros, Parks ve McMahon, 2000). Bu araştırmadan elde edilen sonuçların literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda katılımcıların bilgilendirici metinleri okurken de zihinsel imajlar kullandıkları ortaya çıkmıştır (McCallum ve Moore, 1999; Sadoski, 1983; 1984). Sayıları az da olsa yapılan birkaç çalışmada bilgilendirici metinler kullanılmış ve zihinsel imaj oluşturma bu metinleri anlama üzerinde de etkili olduğu görülmüştür (Peters ve Levin, 1986; Jenkins, 2009). Jenkins (2009)'ın araştırmasından sonra bu araştırmada da zihinsel imaj oluşturma bilgilendirici metinlerde etkili bir şekilde kullanılabileceğinin kanıtlanması, literatürde var olan tartışmalara yeni bir boyut kazandırması açısından önemlidir.

Her iki metin türünün kullanıldığı bu araştırmaya benzer olarak birkaç araştırmada da hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinler bir arada kullanılmıştır (Finch, 1982; Gambrell ve Bales, 1986; Brooker, 2013). Ancak Gambrell ve Bales'in (1986) çalışması her iki metin türünde de zihinsel imaj oluşturup oluşturmadığını araştırmaktan ziyade daha çok zayıf anlamayı izleme ve zayıf okuyucular üzerinde zihinsel imajları kullanmaya

odaklanmıştır. Aynı şekilde Finch (1982)'in araştırmasında ise merak konusu kolay ve zor metinler üzerinde zihinsel imaj oluşturma'nın iyi ve zayıf okuyucular üzerindeki etkisinin incelenmesi olmuştur. Her iki metin türünde zihinsel imaj oluşturma'nın etkisini inceleyen tek çalışma Brooker (2013)'in araştırmasıdır. Anlama ölçümlerinde hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlerin kullanıldığı bu çalışmada, zihinsel imaj oluşturma stratejisini kullanan öğrencilerin metni hatırlama, anlama ve kelime bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu çalışmada kontrol grubunda yer alan öğrencilere anahtar ipucu stratejisi uygulanmış ve bu araştırma iki stratejinin birbirine göre üstünlüğünün olup olmadığı üzerine tasarlanmıştır.

Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Zihinsel İmaj Netliği

Zihinsel imaj netliği kavramı, kişilerin oluşturdukları imajların ne ölçüde gerçeğine benzediğini ya da ne derece yaşama yakın olduğunu belirtmek için kullanılmaktadır. Zihinsel imaj ölçümlerini geliştirenler, bireylerin zihinsel canlandırma sırasında oluşturdukları imajların ne kadar derin ve netliğe sahip olduğunu (Marks, 1990) ya da etkinlik, tanımlanabilirlik ve yoğunluk derecesini ortaya koymak amacıyla zihinsel imaj netliği ölçeğini kullanmaktadırlar (Gordon, 1972). Zihinsel imajların belirginliği veya netliği, bir kişinin zihninde yaşayacağı, önemli yaşantısal, davranışsal ve psikolojik değişikliklerin derecesini etkileyebilmektedir (Macomber, 2001). Dolayısıyla okumanın fizyolojik, bilişsel ve psikolojik doğası göz önüne alındığında, okunanlara ilişkin oluşturulan zihinsel imajların netliğinin okuma sürecinde de bireylerin zihinlerindeki yaşantısal, davranışsal ve psikolojik değişiklikleri etkileyebileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak yapılan son araştırmalar okuduğunu anlama sürecinde metnin zihinsel bir görüntüsü oluşturabilmenin çok önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Van den Broek ve Kremer, 2000). Macomber (2001) okuyucu-metin etkileşiminde ve okunanların daha yaşamsal hale getirilmesinde belirgin zihinsel imajlar oluşturma'nın kilit bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında okuma sürecinde bilhassa da okuduğunu anlamada okunan metne ilişkin oluşturulan imajların netliğinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre zihinsel imaj netliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağlanmıştır. Literatür incelendiğinde okuma süreciyle ilişkili olarak zihinsel imaj netliği üzerine yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Macomber, 2001; Fisher, 2007; Jenkins, 2009). Aynı zamanda zihinsel imaj öğretiminin ardından zihinsel imaj

netliğinin ölçülmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya şüana kadar ulaşılmamıştır. Öte yandan sözü edilen bu araştırmalarda temel amaç okuma tutumu, okuma süresi, okuduğunu anlama ve zihinsel imaj netliği arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir.

Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi ve Okumaya Yönelik Tutum

Araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel müdahale sonucunda zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre okumaya yönelik tutumlarında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okumaya yönelik tutumu artırmada orta düzeyde bir etkiye ($\eta^2=.08$) sahip olduğu bulunmuştur. Bu durum, okumaya yönelik tutumların oluşmasında pek çok faktörün (duygular, inançlar, istek, okuma süresi, çevre vb...) etkili olmasıyla açıklanabilir (Mathewson, 2004). Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürde yer alan, öğrencilerin okuma sırasında oluşturdukları imajların netlik düzeyi ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösteren korelasyonel araştırmaları desteklemektedir (Irwin, 1979; Gunston-Parks, 1985; Cramer,1980; Macomber, 2001). Cramer (1980)'in ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, bir okuyucunun okumaya yönelik tutumunun okuduğunu anlama ve oluşturulan zihinsel imajların netliği arasında anlamlı bir ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Irwin (1979) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Gunston-Park (1985) zihinsel imajların netliği ve sıklığı ile okumaya yönelik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Macomber (2001)'in ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, zihinsel imajları daha net olan öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalar zihinsel imaj oluşturma ile okunan metinden zevk almaya eğilimli olma arasında bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir (Long, Winograd ve Bridge, 1989; Sadoski ve Quast, 1990). Cramer (1980) yaptığı çalışmada da daha fazla zihinsel imaj oluşturduğunu bildiren öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ancak konuyla ilgili deneysel çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Fisher, 2007; Jenkins, 2009). Fisher'in (2007) öyküleyici metinler kullanarak dördüncü sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada zihinsel imaj öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Diğer

tarafından Jenkins (2009)'ın bilgilendirici metinler kullanarak altıncı sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada ise ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Orta seviyede anlama düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin ise okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Türkçe Dersinde Açık Uygulamalara Dayalı Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimine İlişkin Deney Grubundaki Öğrencilerin Görüşleri

Açıklayıcı sıralı karma desenin nitel boyutunda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler, hem araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel müdahalenin sonuçlarını değerlendirmede hem de ulaşılan bu sonuçların daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasında önemli görülmektedir. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında yürütülen görüşmelerde deney grubunda yer alan öğrenciler araştırmanın nicel boyutunda hipotezleri test edilmek için yapılan istatistiksel analizleri doğrulayacak yönde görüş bildirmişlerdir. Bu durum araştırmadan elde edilen sonuçların daha güvenilir olmasını sağlamıştır. Daha önceki bölümde de ifade edildiği gibi açıklayıcı sıralı deseni kullanmadaki temel gerekçe araştırma problemine ilişkin genel resmi ortaya koyabilmek için nicel verilerle ortaya konan bulguları nitel verilerle daha da genişletmek ve derinlemesine açıklamaya çalışmaktır (Creswell, 2012, s.543).

Deney grubu öğrencilerinin tamamı Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrenciler uygulama sırasında öğrendikleri zihinsel imaj oluşturma stratejisinin temel okuma becerilerini geliştirmelerinde çok faydalı olduğunu ve uygulamada kullanılan zihinsel imaj oluşturmaya sağlayan etkinlikleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar Türkçe derslerinde okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma; okuduklarını daha iyi anlamalarını, okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, hatırlamalarını kolaylaştırdığını, okuma akıcılığını artırdığını, görsellere ihtiyaç duymadan canlandırma yapmalarına imkân tanıdığını ve okuduğunu sözlü olarak anlatmalarında kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel boyutunda Türkçe dersinde açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencileri öyküleyici metni anlama, bilgilendirici

metni anlama ve genel okuduğunu anlama boyutlarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlamışlardır. Zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlamaya nasıl bir katkıda bulunduğu sorusu ise yapılan görüşmelerde ortaya çıkarılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma okuduklarını anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler uygulamadan önce okurken hiçbir şey yapmadıklarını, düşünmediklerini diğer bir ifadeyle okuyup geçtiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bu stratejiyi öğrendikten sonra okuma sırasında oluşturdıkları zihin resimlerinden yararlandıklarını böylece anlamalarının daha kolay hale geldiğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler önceden resimler olmaksızın okudukları hikâyeleri zihinlerinde yeterince canlandıramadıklarını ve bu nedenle hayal kurma noktasında zorlandıklarını bildirmişlerdir. Fakat zihinsel imajlar oluşturmaya öğrendikten görsellere gerek kalmadan kendi zihinsel imajlarını oluşturabildiklerini, daha iyi düşündüklerini ve resimleri olmayan hikâyeleri de sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okuma sırasında oluşturulan zihinsel resimlerin okunan metnin bütünü anlamada önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu görüşmeler sonucunda, öğrenciler kendiliğinden zihinsel imajlar oluşturmamış olduklarını ve bu konuda bir öğretime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırma sonucunda zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre zihinsel imaj netliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağlanmıştır. Öğrencilerin oluşturdıkları zihinsel imajların zaman içerisinde daha belirgin hale gelmesinde yapılan öğretimin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumla ilgili öğrencilerin görüşleri bizlere daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Katılımcıların birçoğu uygulamanın başında zihinlerinde imaj oluşturma çok zor, oluşturdıkları resimlerin cansız, renksiz ve sönük olduğunu söylemişlerdir. Ancak daha sonra bu durumun değiştiğini ve daha ayrıntılı düşünceleri yoluyla okuduklarına ilişkin çok canlı imajlar oluştuğunu ve ayrıca kimi durumlarda bu sürecin düşünmeden -kendiliğinden- gerçekleştiğini bildirmişlerdir.

Okumaya yönelik tutum açısından bakıldığında, bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin olumlu yönde bir gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu olumlu yöndeki gelişme, öğrencilerin zihinsel imajlar oluşturarak okuma yapmaları yoluyla metinle daha yakından bir etkileşime girmeleri ve bu sürecin okunanları daha yaşamsal hale getirilmesiyle açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin daha önceden bilmedikleri okuma stratejilerini ve etkinliklerini öğrenmelerinin bu gelişmeye yardımcı

olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri incelendiğinde daha detaylı bilgilere ulaşabilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ardından okuma alışkanlıklarının eskisinden farklılaştığını ve olumlu yönde değiştiğini açıklamışlardır. Bazı katılımcılar zihinsel imaj oluşturmaya öğrendikten sonra okumayı daha fazla sevdiklerini, ödevlerini bitirdikten sonra hemen hikaye kitabı okuduklarını, okul dışında da okumaya başladıklarını, bu stratejiyi aileleriyle paylaştıklarını ve her zamankinden daha çok okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak etkili bir anlama stratejisi olan zihinsel imaj oluşturma okumaya yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma okuma akıcılıklarını özellikle de okuma hızlarını artırdığını belirtmişlerdir. Literatürde daha önce benzer bir bulgunun görülmemesi bu bilgiyi araştırmacı açısından farklı kılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi zihinsel imaj oluşturma hatırlama, okuduğunu anlama ve izlemeyi geliştirdiği (Pressley, 1976; Gambrell ve Bales, 1986; Bourduin, Bourduin ve Manley 1993; Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000; Sadoski ve Paivio, 2004; Jenkins, 2009), kelime öğrenmeye yardımcı olduğu (Rowher, 1973; Cohen ve Johnson, 2011; Cohen, 2012; Cohen ve Johnson, 2012), okuma tutumu ve motivasyonunu artırdığını (Irwin, 1979; Cramer, 1980; Gunston-Parks, 1985; Long, Winograd ve Bridge, 1989; Sadoski ve Quast, 1990; Macomber, 2001; Fisher, 2007; Jenkins, 2009), çıkarımsal düşünme ve tahmin etme becerilerini geliştirdiği (Gambrell, 1982; Bourduin, Bourduin ve Manley, 1993), problem çözme ve matematik öğrenme gibi birçok alanda etkili olduğu (Hodes, 1990; Wheatley, 1991) yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ancak zihinsel imaj oluşturarak okumanın okuma akıcılığıyla olan ilişkisi üzerine şu ana kadar herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Konuyla ilgili bazı öğrenciler zihinsel imaj oluşturmaya öğrendikten sonra okumalarının eskisinden daha hızlı olduğunu, artık kekeleyen daha düzgün okuduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, zihinsel imaj oluşturma öğrendikten sonra öğrencilerin eskisinden daha hızlı zihin resimleri oluşturmaları ve bu yolla kelime tanımayı daha otomatik şekilde gerçekleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Elbette bu konuda yapılacak yeni araştırmalar alana katkılar sunarak daha aydınlatıcı bilgiler sağlayacaktır.

Görüşmeler boyunca bazı deney grubu öğrencileri resimler olmaksızın okudukları hikâyeleri zihinlerinde yeterince canlandıramadıklarını ve bu nedenle hayal kurmalarının zor olduğunu bildirmişlerdir. Ancak zihinsel imajlar oluşturmaya öğrendikten görsellere

gerek kalmadan kendi zihinsel imajlarını oluşturabildiklerini, daha iyi düşündüklerini ve resimleri olmayan hikâyeleri de sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama boyunca yapılan etkinliklerde (zihinsel imajların adlı etkinlik örneğinde olduğu gibi) öğrencilerin metinle ilgili çok farklı zihinsel imajları okuma ortamına getirdikleri görülmüştür. Özellikle zihinsel imajlar yoluyla ön bilgi oluşturma safhasında her öğrencinin birbirinden çok zengin ve kendi şemaları temelinde oluşturdukları zihinsel imajların çok daha anlamlı ve özgün olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin bu zihinsel imajları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları okunanları çok daha değerli ve özel kılmıştır. Bu noktadan hareketle Türkçe ders kitaplarındaki ve hikâye kitaplarındaki görsellerin nasıl seçilmesi ve ne kadar yoğunlukta yer alması gerektiği konusu bu bağlamda yeniden ele alınmalıdır. Öğrencilere bazı durumlarda okuma materyallerindeki görsellere bütününe bağlı kalmadan, kendi zihinsel imajlarını oluşturacak fırsatlar sunulmalı ve onlar bu konuda desteklenmelidir.

Okul hayatının başlangıcından itibaren çocuklar okuma materyallerinde çok fazla görselle karşılaşmaktadır. Daha sonraki yıllarda ise bu materyallerde görseller giderek daha az yer almaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin okunanlara ilişkin oluşturdukları zihinsel imajlar çoğu zaman metinlerdeki görseller tarafından sınırlanmakta ve onlar kendi ön yaşantıları temelinde özgün zihinsel imajlar oluşturma fırsatını yakalayamamaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler görsellere bağımlı hale gelebilmekte ve okudukları hakkında görseller olmaksızın metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma-düşünme konusunda yetersiz kalmaktadır. Oysa hem şema teorisi hem de okumanın dönüşümsel teorisi, okunanların anlamlı hale getirilmesi ve okuyucu metin etkileşiminin gerçekleşmesinde zihinsel imajların önemli bir araç olduğuna dikkat çekmektedir (Rosenblatt, 2004; Alverman, Swafford ve Montero, 2004).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenler, araştırmacılar, çocuk kitabı yazarları, program geliştirenler ve öğretmen yetiştiren programlar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenler

- ❖ Sınıflarda öğrencilerin okudukları hakkında oluşturdukları anlamı zenginleştirme, bunlara ilişkin bilgileri uzun süre koruma ve anlamayı izleme gibi becerileri

kazanmaları amacıyla zihinsel imaj oluşturma stratejisi açık uygulamalara dayalı öğretim modeliyle etkili bir şekilde kullanılabilir.

- ❖ Okuma ve içeriğe dayalı alan derslerinde, okuduğunu anlama stratejileri açık uygulamalara dayalı öğretim modeli kullanılarak etkili bir şekilde öğretilir. Öğretmenler öğretilcek stratejiyi tanıtmalı, modellemeli ve hangi durumlarda kullanılacağını açıkça ifade etmelidir. Kendi rehberliğinde öğrencilerle pratik yapmalı ve zaman zaman stratejiyi gözden geçirerek öğrencilerin bireysel olarak bu stratejiyi kullanmalarını desteklemelidir.
- ❖ Türkçe derslerinde her temada en az bir metin zihinsel imaj oluşturmaya göre açık uygulamalara dayalı öğretim modeli kullanılarak işlenebilir.
- ❖ Zihinsel imaj oluşturmanın öğretime ısındırma etkinlikleriyle başlanmalı ve öğrencilerin derse zihinsel imaj oluşturma açısından hazır olması sağlanmalıdır.
- ❖ Okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturmayı sağlayan ve bu araştırmada da etkililiği doğrulanan *zihinsel imajlarım, zihinsel imajlarım değişiyor, görsel kelime kartı, duysal imaj tablosu, öykü tekerleği, izle-oku-karşılaştır* gibi tekniklerden ve etkinliklerden yararlanılabilir.
- ❖ Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde zihinsel imaj oluşturmaya yardımcı olmak için farklı teknikler ve etkinlikler uygulanabilir.
- ❖ Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için başlangıçta zihinsel imaj oluşturmaya uygun, dil açısından zengin betimlemelere sahip metinler tercih edilmelidir.
- ❖ Okunacak metne ilişkin zihinsel imajlar yoluyla ön bilgi oluşturmak amacıyla öğrencilerin zihinlerinde var olan imajları çizmeleri ve bunları sınıfla paylaşmaları sağlanabilir. Böylece metne ilişkin yeterli düzeyde ön bilgiye sahip olamayan öğrenciler arkadaşlarının okuma ortamına getirdikleri paha biçilmez deneyimler ve zihinsel imajlardan faydalanmış olur. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları bu zihinsel imajlardaki zaman içerisindeki değişiklikler değerlendirilmeli ve gerektiğinde sınıf panosunda sergilenmelidir. Değerlendirmede kritik nokta zihinsel imajların detaylardan çok metnin anlaşılmasındaki temel noktaları ön plana çıkarıp çıkarmadığı olmalıdır.
- ❖ Okuma sırasında öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajları sesli düşünme yoluyla arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmalı ve sınıfta işbirlikli öğrenme ortamlarına sıkça yer verilmelidir.

- ❖ Öğrenciler, ders kitaplarında ve öykülerde yer alan görsellere bağımlı kalmadan okuduklarına ilişkin kendi yaşantıları ve şemaları temelinde zihinsel imajlar oluşturmaları yönünde cesaretlendirilmeli ve onların bu yolla daha anlamlı okumalar yapmaları desteklenmelidir.

Araştırmacılar

- ❖ Bu araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet okulundaki ilkököl dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Zihinsel imaj oluşturma'nın farklı öğretim kademelerinde (okul öncesi, ortaokul vb...) yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Bu araştırma 54 öğrenciden oluşan iki dördüncü sınıf şubesinde iki hafta farkındalık ve sekiz hafta gerçek uygulama olmak üzere toplamda on hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Büyük örneklemelerde ve uzun sürede gerçekleştirilen yeni araştırmalar daha güvenilir ve geçerli sonuçlar ortaya koyabilir.
- ❖ Bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma'nın okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisi bir arada incelenmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaya konu olan bu bağımlı değişkenlerin her birinin ayrı olarak ele alındığı ve daha detaylı analizlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla, zihinsel imaj oluşturma'nın okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisinin birbirinden bağımsız bir şekilde incelendiği farklı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ❖ Birbirinden farklı anlama düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma sırasında oluşturdıkları zihinsel imajların karşılaştırıldığı ve bunların içeriğinin analiz edildiği doküman incelemesine dayalı araştırmalar yürütülebilir.
- ❖ Farklı değişkenlerin (cinsiyet, okuma süresi, ebeveynlerin eğitim durumu, zihinsel imajların gözü açık veya kapalı şekilde oluşturulması gibi) zihinde oluşturulan imajlar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ❖ Zihinsel imaj oluşturma'nın okuma akıcılığına, kelime öğrenmeye ve hatırlamaya etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar tasarlanabilir.
- ❖ Zihinsel imaj netliği, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama türünde araştırmalar yapılabilir.

- ❖ Literatür incelendiğinde zihinsel imaj oluşturma öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde daha etkili olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur. Türkiye’de öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı bilinmektedir. Bu bağlamda zihinsel imaj oluşturma öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin temel okuma becerileri üzerinde etkisinin incelendiği durum çalışması türünde araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Okuma materyallerinde yer alan görsellerin öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajlara etkisinin incelendiği deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ❖ Bu çalışmada zihinsel imaj netliğini ölçmek amacıyla yurt dışında benzer araştırmalarda sıkça tercih edilen Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ancak bu ölçek öz bildirime dayalı Likert tipi bir ölçek olduğundan zihinsel imajların netliğini belirlemede sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin oluşturdukları zihinsel imajların netliğini ayrıntılı bir şekilde ölçmek amacıyla farklı özelliklerde ölçme araçları geliştirilebilir.

Çocuk Kitabı Yazarları

- ❖ Yurt dışında öğrencilerin zihinsel imaj oluşturmalarını geliştirmek için pek çok okuma listesi bulunmaktadır. Türkiye’de ne yazık ki zengin betimlemelerin yer aldığı ve öğrencilerin okurken rahatlıkla zihinsel imaj oluşturma keyfini süreceği okuma materyallerinin sayısı ve niteliği yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle detaylı tasvirleri içeren ve öğrencilerin hayal dünyalarını geliştiren okuma materyallerinin üretilmesine ihtiyaç vardır.
- ❖ Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin görsellere ihtiyaç duymadan kolaylıkla zihinsel imajlar oluşturabileceği ve aynı zamanda keyif alacağı metinlerin yazılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim Programcıları

- ❖ Türkçe öğretim programı başta olmak üzere içeriğe dayalı alan derslerini de içerecek şekilde bir okuma ve anlama stratejisi olan zihinsel imaj oluşturma öğretime yer verilebilir. Öğretmen kılavuz kitabında öğretmenlerin bu stratejiyi nasıl kullanabileceklerine dair bilgiler sunulabilir.
- ❖ Bu çalışmada kullanılan ve etkililiği doğrulanan zihinsel imaj oluşturma geliştiren etkinliklere öğrenci çalışma kitaplarında yer verilebilir.

Öğretmen Eğitimi Programları

- ❖ Sınıf ve Türkçe öğretmeni adayları meslek hayatlarına geçmeden önce okuma ve anlama stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine sahip olmalıdır. Gelecek sınıflarında bu stratejileri verimli bir şekilde öğrencilere öğretebilmeleri için öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu konuda donanımlı olmaları gerekmektedir.
- ❖ Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Eğitimi lisans programlarında temel dil becerilerine ilişkin derslerde okuma ve anlama stratejileri yeterli düzeyde yer almalı ve özellikle açık uygulamalara dayalı anlama öğretimi konusunda, öğrencilerin gerekli eğitimi almaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adler, C. R. (Ed.). (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. (s.49-54). Washington DC: National Institute for Literacy.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 142, 55-57.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alvermann, D., Swafford, J., & Montero, M.K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Boston: Pearson Education.
- Anastasiou, D., & Griva, E (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297. 2 Ekim 2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (s. 255–292). New York: Longman.
- Anderson, R.C., & Kulhavy, R.W. (1972). Imagery and prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 63, 242-243.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257. 26 Ocak 2015 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say1/v13s1m17.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Ateş, S.(2011). *İlköğretim beşinci sınıf türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Badger, E., & Thomas, B.(1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 3(4). 12 Kasım 2014 tarihinde <http://pareonline.net/sayfasından> erişilmiştir.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Baldwin, M.P.H. (2013). *An experimental investigation of the effects of an imagery strategy on vocabulary learning and retention*. Doctoral Dissertation, University of Hawaii, Manoa.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baumann, J. F. (2006). Vocabulary and reading comprehension: Then exus of meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 323-346). New York: Routledge.
- Baumann, J.F., & Ballard, P.Q. (1987). *A two step model for promoting independence in comprehension*. *Journal of Reading*, 30, 608–612.
- Baumann, J.F., & Schmitt, M.C. (1986). The what, why, how, and when of comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 39, 640–646.
- Bean, T. W., Valerio, P. C., & Stevens, L. (1999). Content area literacy instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman., & M. Pressley (Ed.) *Best practices in literacy instruction* (s. 175-192). New York: The Guilford.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Blair, A., Hall, C., and Leyshon, G. (1993). Imagery effects on the performance of skilled and novice soccer players. *Journal of Sport Sciences*, 11, 95-101.

- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (Vol. 2). New York: Guilford.
- Block, C. C., & Lacina, J. (2009). Comprehension instruction in kindergarten through grade three. In S. Israel and G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 494–509). New York: Routledge
- Block, C. C., Gambrell, L., & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Block, C.C., & Parris, S.R. (Eds.). (2008). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (Vol.2). New York: Guilford.
- Block, C.C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Bouchard, M. (2005). *Comprehension strategies for English language learners: 30 research-based reading strategies that help students read, understand, and really learn content from their text books and other nonfiction materials*. New York, NY: Scholastic Teaching Resources.
- Bourduin, B. J., Bourduin C. M., & Manley, C. M. (1993). The use of imagery training to improve reading comprehension of second graders. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 115-118.
- Brish, J.R (2005). Research and reading disability. In Judith R. Brish (Eds.). *Multisensory teaching of basic language skills* (s. 1-21). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Brooker, H.G. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge*. Doctoral Thesis. School of Education, Clemson University, South Carolina, USA.
- Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. Neward, DE: International Reading Association.
- Büyüköztürk. Ş., Akgün E.Ö., Özkahveci Ö., & Demirel., F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.

- Calfee, R.C., & Patrick, C.L. (1995). *Teach our children well: Bringing K–12 education into the 21st century*. Stanford, CA: Stanford Alumni.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: PegemA.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, M. T. (2012). Strengthening science vocabulary through the use of imagery interventions with college students. *Creative Education*, 3(7), 1251-1258.
- Cohen, M. T., & Johnson, H. L. (2012). Improving the acquisition and retention of science material by fifth grade students through the use of imagery interventions. *Instructional Science*, 40(6), 925–955.
- Cohen, M. T., & Johnson, H. L. (2011). Improving the acquisition of novel vocabulary through the use of imagery interventions. *Early Childhood Education Journal*, 38, 357–366.
- Cramer, E. H. (1980). Mental imagery, reading attitude and comprehension. *Reading Improvement*, 17(2), 135-139.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Davey, B. (1983). Think-aloud-modeling the cognitive process of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27, 44-47.
- Denis, M. (1985). Visual imagery and the use of mental practice in the development of motor skills. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 4-16.
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.
- Douville, P., & Algozzine, B. (2004). Use mental imagery across the curriculum. *Preventing School Failure*, 49(1). 36-39.
- Duffy, D. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research -based best practices* (s. 28–41). New York: Guilford.

- Duffy, G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies* (2nd ed.). New York, New York: Guilford.
- Duffy, G., Lanier, J. E., & Roehler, L. R. (1980). On the need to consider instructional practice when looking for instructional implications. Paper presented at the Reading Expository Materials, University of Wisconsin-Madison.
- Duke, N. K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., s. 205-242). Newark, D. E: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481–533.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). “High 5!” Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64 (3), 166-178.
- Erkuş, A. (2006). *6. sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks.
- Farr, R. (1997). *Strengthening reading comprehension: Developing critical thinking and problem-solving skills*. Torrence, CA: Staff Development Resources.
- Feltz, D., & Landers, D. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- 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.
- Fisher, R. W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students*. Doctoral Thesis, Widener University, Pennsylvania.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Fredericks, A. D. (2010). *The teacher's handbook: Strategies for success*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.

- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Cole, J. N. (1980). *The effects of induced mental imagery upon comprehension: A comparison of written versus oral presentation*. Paper presented at the 30th Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED198503).
- Gambrell, L.B. (1982). Induced mental imagery and the text prediction performance of first and third graders. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (s. 131-135). *Thirty-first Yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY: National Reading Conference.
- Gambrell, L.B., & Bales, R.J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454-464.
- Gambrell, L.B., & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 264-276.
- Gambrell, L.B., Kapinus, B.A., & Wilson, R.M. (1987). Using mental imagery and summarization to achieve independence in comprehension. *Journal of Reading*, 30, 638-642.
- García, G.E., & Pearson, P.D. (1991). Modifying reading instruction to maximize its effectiveness for all students. In M.S. Knapp & P.M. Shields (Eds.), *Better schooling for the children of poverty: Alternatives to conventional wisdom* (s.31-59). Berkeley CA: McCutchan.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gaskins, I.W. (2003). Taking charge of reader, text, activity, and content variables. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Ed.), *Rethinking reading comprehension* (s. 141-165). New York: Guilford.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership*, 43, 70-78
- Gordon, R. (1949). An investigation into some of the factors that favour the formation of stereotyped images. *British Journal of Psychology*, 39, 156-167.

- Gordon, R. (1972). A Very private world. In Sheehan, P.W. (Eds.), *The function of nature of imagery*, (s. 64-82). New York: Academic.
- Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (s. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005), *Using spss for windows and macintosh: Analysing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gunning, T. (2004). *Creating literacy for all students in grades 4 to 8*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gunston-Parks, C. A. (1985). *Effects of imagery ability and text bound guided imagery on comprehension by low readers*. Doctoral Thesis. Arizona State University, USA.
- Guttman, J., & Levin, J. R. (1977). Partial pictures and young children's oral prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 69, 473-480.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.
- Hall, D.R. (2012). *The use of mental imagery by physical education teachers*. Doctoral Thesis, University of Alberta, Canada.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-771.
- Hodes, C. L. (1990). *The induction use, and effectiveness of mental imagery as an instructional variable*. Doctoral Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Huey, E. B. (1974). *The psychology and pedagogy of reading*. Boston: MIT.

- Iglesia, J., Buceta, M., & Campos, A. (2005). Prose learning in children and adults with Downsyndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30 (4), 199-206.
- Irwin, J. W. (1979). College readers' mental imagery, reading ability and attitude toward reading. *Reading Improvement*. 16(21), 124-129.
- Jenkins, M. H. (2009). *The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts*. Doctoral Thesis, University of Maryland, USA.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Keene, E.O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kolencik, P. L., & Bernadowski, C. (2007). *Teaching with books that heal: authentic literature and literacy strategies to help children cope with everyday problems*. Colombus, Ohio: Linworth Pub.
- Kocaarslan, M (2014). *İlköğretim öğrencileri (1-6.sınıflar) için okumaya yönelik tutum ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya,.
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kush, J.C., & Marley W.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315–319.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 353-372.
- Lowenthal, B. (1986). The power of suggestion. *Academic Therapy*, 21 (5), 537-541.
- Macceca, S. (2007). *Reading strategies for social studies*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Macomber, C. (2001). *The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students*. Doctoral Thesis, New York University School of Education, New York.
- Marks, D.F. (1973). Visual imagery in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, 64, 17-24.
- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Marzola, E. (2005). Strategies to improve reading comprehension in the multisensory classrooms. In Judith R. Brish (Ed.). *Multisensory teaching of basic language skills* (s.377-432.) Baltimore, MD: Brookes.
- Mathewson, G.C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell., & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 1431-1460). Newark, DE: International Reading Association.
- McBride, E., and Rothstein, A. (1979). Mental and physical practice and the learning and retention of open and closed skills. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 359-365.
- McCallum, R. D., & Moore, S. (1999). Not all imagery is created equal: The role of imagery in the comprehension of main ideas in exposition. *Journal of Reading Psychology*, 20, 21-60.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*. 43 (9), 626-629.

- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Mertens, D. M. (2010) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2002). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (2nd ed.). Los Angeles: Pyrczak Publishing.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching Comprehension in the primary grades*. Portland, ME. Stenhouse.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim türkçe dersi (1-5.Sınıflar) öğretim program ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: ALA.
- Mountain, L. (1986). Releasing the remedial reader's creative power. *Journal of Learning Disabilities*, 19(1), 5-7.
- Mowey, S., Conahan, P. (1995). *Reading-writing comprehension strategies*. Instructional Support System of Pennsylvannia, East Petersburg.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowing & C. Hulme (Ed.) *The Science of Reading: A Handbook* (s. 248-266). Oxford: Blackwell.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication, Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

- National Reading Panel [NRP] (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Neisser, U. (1972). Changing conceptions of imagery. In P. W. Sheehan (Ed.), *The function and nature of imagery*. New York: Academic.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 98–117.
- Neufeld, P.(2006). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.
- No Child Left Behind Act of 2001 [NCLB] (2001). 14 Kasım 2014 tarihinde <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems?. *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.
- Olshavsky, J.(1976) Reading as problem-solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12, 654-674.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University.
- Paivio, A., & Csapo, K. (1969). Concrete images and verbal memory codes. *Journal of Experimental Psychology*, 80, 279-285.
- Paivio, A., & Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University.

- Paquette, K.R., Fello, S. E., & Jalongo, M. R. (2007). The Talking Drawings strategy: Using primary children's illustrations and oral language to improve comprehension of expository text. *Early Childhood Education*, 35(1), 65-73.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s.3-31). New York, NY: Routledge.
- Pearson, P. D., & Dole, J. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151-165.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pearson, P.D., & Dole, J.A. (1987). Explicit comprehension in-struction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88, 151-165.
- Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (s. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- Perry, C., & Morris, T. (1995). Mental imagery in sport. In T. Morris, and J. Summers (Ed.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (s. 339-385). Brisbane, Australia: John Wiley and Sons.
- Peters, E. E., & Levin J. R. (1986). Effects of a mnemonic imagery strategy on good and poor readers' prose recall. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 179-192.
- Piaget, J., & Inhelder, B., (1971). *Mental imagery in the child*. New York: Basic Books.
- Pressley, G.M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68, 355-359.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century report. In C. C. Block and M. Pressley (Ed.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (s.11-27). New York: The Guilford.

- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (3rd ed. s. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Hampston, J. M., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4 and -5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 150–191.
- Rasinski, T., & Padak, N. (1996). *Holistic reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Reading Study Group [RAND] (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Corporation.
- Rebbeck, B. (1989). This could be the start of something poetic. *Gifted Child Today*, 12(6), 26-28.
- Reutzel, D. R. & R. B. Cooter, Jr. 2004. *Teaching children to read: Putting the pieces together* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Rose, D. S., Parks, M., Andros, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55-64.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Rowher, W. D., Jr. (1973). Elaboration and learning in childhood and adolescence. In W. H. Reese (Ed.), *Advances in childhood development and behavior* (s. 1-57). New York: Academic.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (s. 211-236). New York: Academic.

- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s.1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.
- Sadoski, M. (1984). Text structure, imagery, and affect in the recall of a story by children. In J. A. Niles and L. A. Harris (Eds.), *Changing perspectives in research in reading/ language processing and instruction. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference* (s. 48-53). Washington, D. C.: National Reading Conference.
- Sadoski, M. (2005). *A dual coding view of vocabulary learning. Reading and Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A Dual Coding Theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s.582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M., & Quast, Z. (1990). Reader response and long-term recall for journalistic text: The roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 256-272.
- Sheehan, P.W. (1967). A shortened form of Betts' questionnaire upon mental imagery. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 386-389.
- Sheveland, D.E. (1992). Development of the Sheveland Vividness of Imagery Questionnaire in Grades 3-6. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference San Antonio, TX, December 2-5, 1992. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352634).
- Shriberg, L. K., Levin, J. R. , McCormick, C. B., & Pressley, M. P. (1982). Learning about "famous" people via the Keyword Method. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 238-247.

- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory into practice* (10th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, F. (2006). *Reading without nonsense* (4th ed.). New York: Teachers College.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a Rand program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Stahl, K.A.D. (2004). Proof, practice and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57(1), 598-606.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Start, K., & Richardson, A. (1964). Imagery and mental practice. *British Journal of Education Psychology*, 34, 280-284.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In C.C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.) *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research* (s. 54-79) Newark, DE, International Reading Association.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). Effective schools/accomplished teachers. *Reading Teacher*, 53(2), 156–159.
- Texas Reading Initiative [TRI] (2002). *Comprehension Instruction* (Revised Edition). Austin, TX: Texas Education Agency.

- Tierney, R., and Readence, J. (2000). *Reading strategies and practices: A compendium*. Boston: Allynand Bacon.
- Tompkins, G. E. (2004). *Language arts: Patterns of practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. NewYork, NY: Guilford.
- Vacca, R.T., & Vacca, J.L. (1989). *Content area reading* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Vacca, R.T., Vacca, J.L., & Mraz, M. (2011). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (10th ed.). Boston, MA: Pearson
- Van den Broek, P., & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den B roek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (s. 1–31). New York: Teachers College.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Walker, B. J., Truscott, D. M., Gambrell, L. B., and Almasi, J. (1994).Mental imagery, text illustrations, and reading comprehension of adult readers. In E. G. Sturtevant, W. M. Linek, K. A. J. Mohr, E. W., & E. W. Murphy (Eds.), *Pathways for literacy: Learners teach and teachers learn: The sixteenth yearbook of the College Reading Association* (s. 99-108). Pittsburg, KS: College Reading Association.
- Wheatley, G. (1991). Enhancing mathematics learning through imagery. *The Arithmetic Teacher*, 39 (1), 34-36.
- Wilhelm, J.D. (2004). *Reading is seeing: Learning to visualize scenes, characters, ideas, and text worlds to improve comprehension and reflective reading*. New York: Scholastic.
- Wilson, D. L. (2012). Training the mind’s eye: ‘Brain movies’ support comprehension and recall. *The Reading Teacher*, 66, 189-194.

- Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K.(2010) *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi Ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

EK 2. Okuma Tutum Ölçeği

EK 3. ÖlçekUyarlama İzni

EK 4. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

EK 5. Okuduğunu Anlama Testi

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 7.Kişisel Bilgiler Formu

EK 8. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

EK 9. Uygulamada Kullanılan Metinler

EK 10. Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

EK11.Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere Ait Uzman Değerlendirme Formu

EK12.Uygulamada Kullanılan Metinlerin Zihinsel İmaj Oluşturmaya Uygunluğuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

EK13.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

EK 14. Örnek Ders Planı

EK 15.Uygulama Sırasında Öğrencilerin Yapmış Oldukları Etkinliklerden Örnekler

EK 16. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar

EK1. Araştırma İzni

	T.C. BARTIN VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 24925745/605/4726622	21/10/2014
Konu: Araştırma İzni (Mustafa KOCAARSLAN)	
BARTIN ÜNİVERSİTESİNE (Personel Diresi Başkanlığı)	
İlgi: a) 08/10/2014 tarih ve 3252 sayılı yazınız. b) 21/10/2014 tarih ve 4711306 sayılı Olur.	
İlgi (a) yazınız ile; Üniversitenizin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Mustafa KOCAARSLAN'ın "Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" konulu Doktora Tezini ilimiz Merkez Atatürk İlkokulu 4. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği bildirilmiş olup, konuya ilişkin ilgi (b) Olur yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.	
İsa KIRAL Millî Eğitim Müdür V.	
EK: - Olur (1 Adet)	
21 10 14 İsmail ALKIZ V.H.K.I.	
Adres : Gölbucağı mah.2 no.lu çevre yolu 74000 BARTIN	Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Tel : (0378) 227 68 90 (327)	Ahmet GÜNERHAN- Şube Müdürü
Fax : (0378) 227 16 96	(Temel Eğitim Şubesi)
e-posta : iznilegitim74@meh.gov.tr	Elektronik Ağ: http://bartin.meh.gov.tr
Bu evrak elektronik ortamda onaylanmıştır. http://evrak.kocaeli.meh.gov.tr adresinden 618e-3646-3389-bf73-6e5c kodu ile teyit edilebilir.	

EK2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

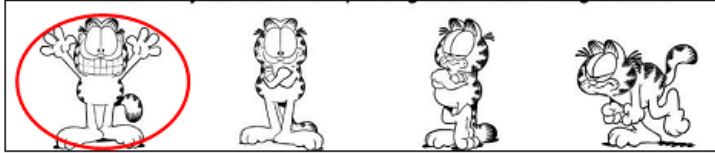
Adı Soyadı:

Sınıf:

Nümarası:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

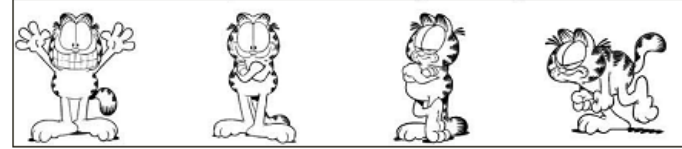
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

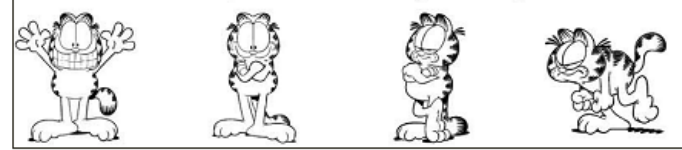
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



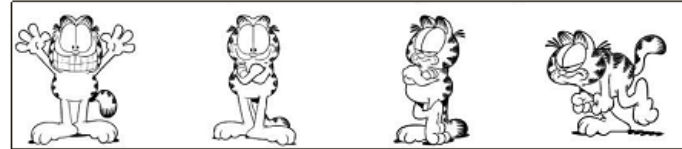
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



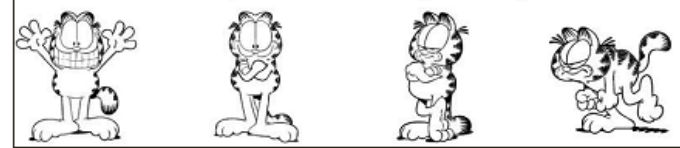
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



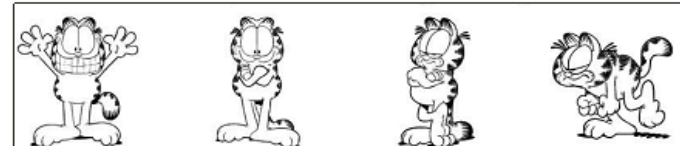
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



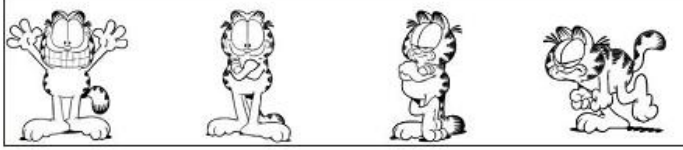
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



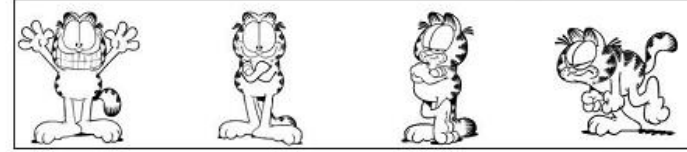
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK.3. Ölçek Uyarlama İzni

Re: "Elementary Reading Attitude Survey"

3 Ocak 2014 6:15

Kimden: Michael McKenna (mcm7g)

Kime: mustafa kocaarslan

I would be honored for you to adapt the survey. Good luck with your research!
Michael McKenna
University of Virginia

From: mustafa kocaarslan <mkocaarslan@bartin.edu.tr>
Reply-To: mustafa kocaarslan <mkocaarslan@bartin.edu.tr>
Date: Thu, 2 Jan 2014 22:26:47 +0200
To: <mcm7g@virginia.edu>
Subject: "Elementary Reading Attitude Survey"

Hello, Dear Dr. Michael C. McKenna

My name is Mustafa Kocaarslan. I am a postgraduate in the program of the primary teaching in Gazi University in Turkey. Also I am a research assistant in the Faculty of Education, Bartin University. I would like to adapt the survey called "Elementary Reading Attitude Survey" developed by you to Turkish if you give me permission. I would be so glad if you could reply to me as soon as possible. Thank you in advance

Sincerely...

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD
mkocaarslan@bartin.edu.tr 0378 223 53 28
Giriş Katı 6 Nolu Oda.

EK.4. Sheveland Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği

SHEVELAND ZİHİNSEL İMAJ NETLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar, gördüğünüz bu ölçek bir test değildir. Bu ölçeğin amacı sizlerin birbirinizden nasıl farklı düşündüğünü ortaya çıkarmaktır. Bazı insanlar söylenen bir kelimeye ilişkin zihinlerinde çok canlı görüntüler oluştururken bazıları bunu başaramazlar. Bu durum bu kişinin daha iyi düşündüğü anlamına gelmiyor sadece daha farklı düşündüğünü göstermektedir.



Ölçeği doldurmadan önce;

- 1) Tablonun sol tarafında yer alan ifadeleri bir kez okuduktan sonra gözlerinizi kapatınız.
- 2) Okuduğunuz ifadeleri zihninizde canlandırmaya çalışınız.
- 3) Zihninizde oluşan görüntüyü tablonun üst kısmındaki seçeneklerden uygun olanın altına işaretleyiniz (X).
- 4) Bu ölçekte yanlış veya doğru bir cevap olmadığını unutmayınız.

Sınıfı:..... Adı-Soyadı:.....Numarası:.....

	Zihnimde çok net ve canlı bir görüntü oluştu.	Zihnimde orta de recede net ve canlı bir görüntü oluştu.	Zihnimdeki görüntü açık değil ancak tanınabilir.	Zihnimdeki görüntü belirsiz ve karanlık (sönük)	Zihnimdeki görüntü oluşmadı sadece ne olduğunu biliyorum.
	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
GÖRME 1. En sevdiğiniz yakınınızın yüzü					

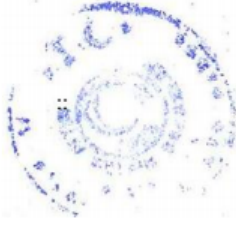
2. Güneş batıyor: günbatımı					
3. Kırmızı bir elma					
İŞİTME					
4. İtfaiye aracının sireni					
5. Bir kedi miyavlaması					
6. Alkış sesi					
DOKUNMA					
7. Kum					
8. Kürk					
9. İğne sızısı					
HAREKET					
10. Yukarıya koşma					
11. Kağıda bir çember çizme					
12. Yüksek bir rafa uzanma					
TAT					
13. Tuz					
14. Portakal					
15. Marmelat (veya reçel)					
KOKU					
16. Pizza (veya lahmacun)					
17. Taze boya					
18. Yeni biçilmiş çim					
HİS (DUYGU)					
19. Açlık					
20. Boğaz ağrısı					
21. Uykusuzluk					

EK.5. Okuduğunu Anlama Testi

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:



OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

İyilik

Çok eskiden bir balıkçı ve ailesi deniz kenarında küçük bir köyde yaşamış. Balıkçının üç çocuğu varmış. Karınlarını sadece balıkçının tuttuğu balıklarla doyuruyorlarmış, çünkü onlar çok yoksulmuş.

Bir gün öğleden sonra balıkçı büyük balıklar tutmayı hayal ederek deniz kenarına gitmiş. Oltasını denize atarak saatlerce beklemiş, ancak tek bir balık bile tutamamış. Hava kararmaya başlayınca adamın bütün umutları sönmüş: “Çocuklar bugün de aç uyuyacaklar,” diyerek oltasını yavaş yavaş sudan çekmeye başlamış. Tam o sırada olta hafifçe sallanınca balıkçı heyecanlanmış. Sevinçle oltayı çekmiş ve ucundaki küçücük balığı görmüş. Hayalleri yıkılan balıkçı iç geçirerek: “Kısmet bu kadarmış,” demiş ve balığı almak için uzanmış. O sırada küçük balık yalvarmaya başlamış:

-Ben daha yavru bir balığım. Senin ve çocuklarının karnını doyuramam. Şimdi bırak beni gideyim, canımı başısla, demiş. Balıkçı balığın söylediklerine üzülmüş, ama onu evde bekleyen çocukları aklına gelince:

-Yoo, demiş. Seni bırakamam. Çocuklarımanın karnı aç. Eve ellerim boş dönersem onlara ne derim? Küçük balık yalvarmaya devam etmiş:

-Şimdi beni bırakarak bir iyilik yaparsan bende sana bir iyilik yaparım. Söz veriyorum, haydi şimdi beni bırak.

Bu sözleri duyan balıkçının yüreği yumuşamış. Yavru balığı yavaşça suya bırakmış. Küçük balık hızla yüzerek oradan uzaklaşmış. Eve yiyecek götüremediği için sıkılan adam: “Bir balık insana nasıl yardım edebilir ki! Bu küçük balığa inanmakla hata ettim, diye düşünerek evin yolunu tutmuş.

Arka sayfaya geçiniz

1



-Haydi bin sırtıma, çabuk bin.

Hayretle suya bakan balıkçı bacaklarının arasında kocaman bir balık durduğunu görmüş ve kendini onun üzerine bırakmış. Balık yüzerek kıyıya geldiğinde balıkçı:

-Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim? Diye balığa sormuş. Balık başını sudan çıkartarak:

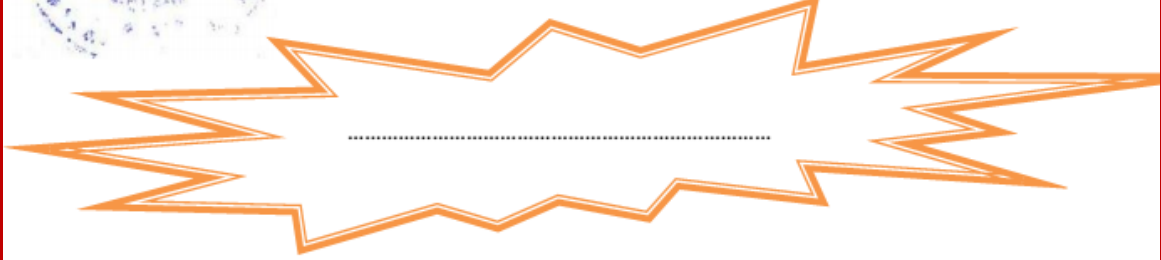
-Şimdi ben sana borcumu ödedim. Aylar önce beni yakaladığında suya bırakarak canımı bağışlamıştın, demiş ve yüzerek gözden kaybolmuş.

Yapılan iyiliklerin her zaman bir karşılığı olduğunu anlayan balıkçı o günden sonra iyilik yapmaya devam etmiş.

(Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013, s.129-130'dan alınmıştır)

1'den 10'a kadar olan soruları “İyilik” adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

S-1. Balıkçı ve ailesi nerede yaşarmış?



S-2. Hava kararmaya başlayınca Balıkçı neden umutsuzluğa kapılmış?



S-3. Küçük balık balıkçıya niçin yalvarmış?



S-4. Balıkçı ihtiyacı olmasına rağmen küçük balığı neden denize geri bırakmış olabilir?



S-5. Siz balıkçının yerinde olsaydınız ne yapardınız? Nedeni açıklayarak aşağıdaki boşluğa yazınız.



3

Arka sayfaya geçiniz

S-6. Balıkçı küçük balığı denize bıraktığı için neden pişman olmuş?



S-7- Balıkçı küçük balığı denize bırakmasaydı ne olurdu? Bu konuda ne düşünüyorsun?

S-8. Küçük balığı denize bıraktıktan sonra balıkçının hayatında neler değişmiş?.

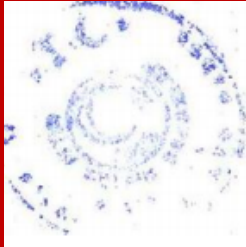
Arka sayfaya geçiniz



S-9. Okuduğunuz metnin konusunu aŗađıdaki boŗluđa yazınız.

S-10. Okuduğunuz “İyilik” adlı metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aŗađıdaki boŗluđa yazınız.

Arka sayfaya geçiniz



Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir

Günümüzde birçok hastalığın tedavisinde ilaçlardan yararlanılır. Peki ilaçların nasıl geliştirildiğini biliyor musunuz? İlaçlar genellikle bitkiler gibi doğal malzemelerden elde edilen çeşitli hammaddelerden üretilir. Ancak bu hammaddelerin ilaç olabilmesi için bir ya da birkaçının uygun yöntemlerle uygun miktarlarda bir araya getirilmesi gerekir. Bu, çok uzun soluklu araştırmalar yapmayı gerektiren bir iştir. Ayrıca yeni geliştirilen bir ilacın güvenle kullanılmaya başlanabilmesi için yararlarından emin olmak ve yan etkilerini de bilmek gerekir. Bu da incelikle yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılır. Gelin, bir ilacın geliştirilmesinin uzun ve zorlu aşamalarını birlikte öğrenelim.

İlaç, hastalıkların iyileştirilmesini ya da belirtilerinin azaltılmasını sağlayan bir karışımdır. Bazı ilaçlar ada tanı koymak ve hastalıklardan korunmak amacıyla kullanılır. Bir ilacın içinde bulunan ve vücutta istenen etkiyi oluşturmaya yarayan maddeye “etken madde” denir. İlaçların içeriğinde etken maddeler dışında yardımcı maddelerde bulunur. Bunlar, etken maddenin vücuda alınışını kolaylaştırır. Yeni bir ilacın geliştirilmesi için olası “etken maddelerin” keşfedilmesi gerekir.

Araştırmacılar, ilaçları geliştirirken hangi maddelerin hangi hastalıklara iyi geldiğine ilişkin gözlemlerden ve daha önceden elde edilmiş bilgilerden yararlanırlar. Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları ilacın vücutta ne gibi etkiler yaptığını anlamaya çalışırlar. Bunun için etken maddelerle ilgili deneyler yaparlar. Ayrıca hayvanlar üzerinde de araştırmalar yürütürler. Amaçları istenmeyen etkileri en az, ancak yararlı etkileri en fazla olan ilacı elde edebilmektir. Beklenen sonuçlara ulaşılan kadar araştırmalar sürdürülür. Bazen de beklenen sonuçlara hiç ulaşılmaz. Bu durumda araştırmacılar araştırmanın yönünü değiştirir.

Arka sayfaya geçiniz

6

Araştırmalarda olumlu sonuçlar elde eden araştırmacılar, insanlar üzerindeki deneylere başlayabilmek için izin almak üzere denetleyici kurumlara başvururlar. Bunu yaparken, ilacın kimyasal yapısı, hangi olumlu etkiler gösterdiği, o güne kadar elde edilen deney sonuçları ve nasıl üretileceği gibi bilgileri de aktarırlar. Denetleyici kurum, bu bilgileri inceleyerek ilacın insanlar üzerinde denenip denenemeyeceğine karar verir. Deneme izni verilirse bir sonraki aşamaya geçilir. Deneme izni alan araştırmacılar, sağlıklı gönüllüler üzerinde araştırmalar yapar. Bu araştırmalarda ilacın en uygun kullanım miktarının ve etki süresinin ne olduğuna, nasıl etki ettiğine, vücuttan nasıl atıldığına bakılır.

Sıra gelir ilacın gerçekten etkili olup olmadığına karar verme aşamasına. Bu aşamada ilaç, gönüllü hastalar üzerinde denenir. Gönüllülerin bir kısmına ilaç yerine sahte ilaç (plasebo) verilir. Sahte ilaç, gerçekte hiçbir etkisi olmayan sahte bir ilaçtır. Ancak dış görünüşü gerçek ilacinkiyle aynıdır. Araştırmacılar iyileşmenin psikolojik olup olmadığını ortaya çıkarabilmek için sahte ilaç kullanırlar. Sonraki aşamada yine gönüllü hastalar üzerinde, ilacın en az ve an çok hangi miktarlarda kullanılması gerektiğini belirlemek üzere araştırmalar yapılır.

Tüm araştırmalar tamamlandıktan sonra ilacı geliştirenler, bulgularını denetleyici kurumlarla paylaşırlar. Bu amaçla çok ayrıntılı bir rapor hazırlarlar. Bu raporların uzunluğu, bazen yüz bin sayfaya ulaşabilir. Denetleyici kurumlar raporu inceler. Denetleyici kurumlar raporu onaylarsa ilaç piyasaya çıkar. Ancak araştırmalar burada bitmez. Araştırmacılar, ilaç piyasaya çıktıktan sonra da hastalar üzerindeki etkilerini gözlemlemeye devam ederler.

Levent DAşKIRAN

Bilim ve Çocuk Dergisi, sayı, 165, sayfa16-19

Arka sayfaya geçiniz

7

11'den 20'ye kadar olan soruları “Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir” adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

S-11. Araştırmacılar hangi amaçlar için ilaç geliştirirler?



S-12. Bir ilaçta gerçek (esas) faydayı sağlayan maddeye ne ad verilir?



S-13. Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları ilacın vücutta etkili olup olmadığını anlamak için neler yaparlar?



S-14. İlaç geliştirirken başarılı sonuçlar alan araştırmacılar insanlar üzerinde çalışmak için ne yapmak zorundalar?



Arka sayfaya geçiniz

S-15. Bir ilaç geliştirilirken araştırmacılar hayvanlar üzerinde deneyler yapılmaktadır. Sizce bu durumun nedeni ne olabilir?

Çünkü.....

S-16. İlaç yapımında hangi maddeler kullanılmaktadır?

.....

.....

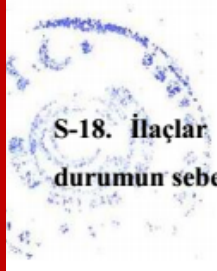
S-17. Araştırmacılar ilacın gerçekten etkili olup olmadığını anlamak için neden sahte ilaç (plasebo) kullanırlar?

.....

.....

.....

Arka sayfaya geçiniz



S-18. İlaçlar geliştirilirken gönüllü insanlar üzerinde denemeler yapılır. Sizce bu durumun sebebi ne olabilir?

S-19. Okuduğunuz metinde geçen “Araştırmacılar, ilaç piyasaya çıktıktan sonra da hastalar üzerindeki etkilerini gözlemlemeye devam ederler.” cümlesindeki altı çizgili sözden ne anlıyorsunuz?

S-20. Yazarın okuduğunuz bu metni yazma amacı ne olabilir? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

EK.6. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan zihinsel imaj oluşturma stratejine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tarih: / /

Saat: Başlama.....Bitiş.....

Öğrencinin Adı Soyadı:

Görüşmeci: Mustafa KOCAARSLAN

“Merhaba. Ben Mustafa KOCAARSLAN. Türkçe dersinde yaptığımız uygulama sürecinde tanışmıştık. Bartın Üniversitesinde araştırma görevlisiyim. Bu görüşmede Türkçe dersinde zihinsel imaj (resim) oluşturmaya ilişkin yaptığımız öğretime ve etkinliklere ilişkin görüşlerini öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacak, ne öğrenci arkadaşlarına ne de okul personeline bu konuda bilgi verilmeyecektir. Konuşmaları senin için bir sakıncası yoksa veri kaybı olmaması amacıyla ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Görüşmemizin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum. İzin verersen sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

A. Okuma Yaşantılara Yönelik Hazırlık Soruları (Görüşme ortamında öğrencinin rahatlamasını sağlayan sorular)

- Kitaplar hakkında ne düşünüyorsun?
Sonda: Kitap okumak senin için ne anlam ifade ediyor?
- Hangi tür kitapları okumayı seversin?
Sonda: Şiir, Öykü, Masal hangi kitap türünü okumaktan daha fazla zevk alırsın?
- Türkçe dersi hakkında ne düşünüyorsun?
Sonda: Okulda aldığın diğer derslerle karşılaştırdığında Türkçe dersi senin için ne anlam ifade ediyor?
- Türkçe derslerinde yapmaktan en fazla zevk aldığın çalışmalar veya etkinlikler nelerdir?
Sonda: Örneğin etkinlik kitabındaki çalışmalar mı; okuduğunu anlama soruları mı; yazma çalışmaları mı; okuduğun öyküyü sınıfa anlatmak mı hangisi seni daha fazla mutlu ediyor?

B. Araştırmaya ilişkin sorular (Türkçe dersinde uygulanan zihinsel imaj oluşturma öğretime yönelik sorular)

- Birlikte gerçekleştirdiğimiz derslerde okuma sırasında zihninizde nasıl imajlar (resimler) oluşturabileceğimizi öğrendik. Yaptığımız bu çalışmalara ilişkin neler düşünüyorsun?
Sonda: Zihinsel İmaj Oluşturma stratejisi hakkında ne düşünüyorsun?
- Okuma sırasında zihinsel resimler oluşturmamızı sağlayan etkinlikler arasında en çok beğendiğin hangisiydi?
Sonda: Duyusal İmaj Tablosu, Zihinsel İmajlarım, Öykü Tekerleği, En Canlı Zihinsel Resimim, Değişen İmajlarım, Görsel Kelime Kartı Oluşturma?
Sonda: Bu etkinlikler arasında seni zorlayan bir etkinlik oldu mu?
- Okuma sırasında zihinsel imajlar (resimler) oluşturmak yaptığın okumalara etki etti mi? Nasıl?
Sonda: Okuduklarını anlatmaya, hatırlamaya, anlamaya, bilinmeyen kelimeleri hatırlamaya etki etti mi?
- Zihinde nasıl resimler oluşturulabileceğini öğrendikten sonra okuma hayatında bir değişiklik oldu mu?
Sonda: Okumaktan zevk alma veya okuma alışkanlığında bir değişiklik oldu mu?
Sonda: Okurken oluşturduğun resimlerin görüntüsünde bir değişiklik oldu mu?
Daha canlı (açık) mı yoksa daha belirsiz(sönük) mü?
Sonda: Okuduklarını resmetmeye etki etti mi?

EK.7. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler,

Okuma sırasında zihinde imaj (resim) oluşturma öğretimin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sizlerin bazı bilgilerine ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz bilgileri yalnızca araştırma için kullanılacak ve başka hiçbir kimseyle paylaşılmayacaktır.

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Soruları cevaplamada zorluk yaşarsanız benden yardım isteyebilirsiniz. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırmanın sağlıklı tamamlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda göstereceğiniz özen için teşekkür ediyorum.

Adı ve Soyadı:.....Sınıfı:.....		
Numaran:.....		
	Babanızın	Annenizin
1. Anne-babanızın eğitim durumu nedir?	1 () Okuryazar değil.	1 () Okuryazar değil.
	2 () İlkokul mezunu.	2 () İlkokul mezunu.
	3 () Ortaokul mezunu.	3 () Ortaokul mezunu.
	4 () Lise mezunu.	4 () Lise mezunu.
	5 () Üniversite mezunu	5 () Üniversite mezunu
2. Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız		
Babanız: Anneniz:		
3. Sahip olduğun kardeş sayısı.....		
4. Kendine ait bir odan var mı? () Evet () Hayır		
3. Ailenin maddi durumunu nasıl görüyorsun?		
() Çok iyi () iyi (3) Orta () Kötü () Çok kötü		
4. En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir?		
() Hikâye () Masal () Şiir () Diğer, lütfen yazınız:.....		
5. Evinde sana ait veya ailenle birlikte kullandığın bir kitaplık var mı?		
() Evet () Hayır		
6. Ne kadar sıklıkla kitap okursun?		
() Her zaman () Çok sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman		
7. Boş vakitlerinde genellikle ne yaparsın?		
() Arkadaşlarımla oyun oynarım () Kitap okurum () Bilgisayarda oyun oynarım		
() Dışarıda dolaşırım () Spor yaparım () Televizyon izlerim		
() Diğer, lütfen yazınız:.....		

EK.8. Uygulama sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Genel Bilgiler

Hafta	Metin Adı	Metin Yapısı	Metnin Yazarı	Metnin Alındığı Kaynak
1.	Ay Işığında Baykuş Görmek	Öyküleyici	Jane YOLEN (Yazardan izin alınarak uzman görüşü doğrultusunda Türkçe'ye çevrilmiştir)	Duffy, G. (2009). Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies (2nd ed.). New York, New York: Guilford Press.
2.	Benim Adım Hezarfen	Bilgilendirici	Serhat Filiz-Suat TURGUT	Adam Olmuş Çocuklar Serisi, DEGBİR Yayınları, 2012.
3.	Sevgi	Öyküleyici	Pelin KARASU-Ümit GİRGIN-Yıldız UZUNER	Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). <i>Formel Olmayan Okuma Envanteri</i> . Ankara: Nobel Yayınları
4.	Dışlerimize Eski Çağlardan Beri Çok İyi Baktık	Bilgilendirici	Bilge Nur KARAGÖZ	Bilim Çocuk Dergisi, Kasım, 2011, s.24-25
5.	Fırtınanın Ettikleri	Öyküleyici	Erol ÖZ-Sevim ÖZ	İlkokul 4 .Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yayınları, 2012
6.	Hokus Pokus	Bilgilendirici	Kübra SIVIŞOĞLU	Bilim Çocuk Dergisi, Temmuz, 2011, s.16-19
7.	Mum Işığı	Öyküleyici	Hilal ACAR	Gonca Çocuk Dergisi, Haziran, 2010
8.	Havuçların Sevimli Canavarları	Bilgilendirici	Komisyon	TSE Öncü Çocuk Dergisi, Sayı, 46, s.33-35.

EK.9. Uygulamada Kullanılan Metinler

AY IŞIĞINDA BAYKUŞ GÖRMEK

Bir kış gecesi babam ve ben baykuş görmeye çıktığımızda uyku saatim çoktan geçmişti. Rüzgar yoktu. Ağaçlar kocaman heykeller gibi hareketsiz duruyordu. Ve ay o kadar parlaktı ki gökyüzü sanki aydınlanmış gibi görünüyordu. Arkamızdan nereden geldiği tam belli olmayan bir tren düdüğü sesi, hüzünlü bir şarkı gibi uzun ve yavaş bir şekilde duyuluyordu.

Babamın kulaklarına kadar indirdiği yünlü bereye rağmen duyabiliyordum sesi. Bir çiftlik köpeği trene cevap veriyordu ve hemen ardından ikinci köpek ona eşlik ediyordu. Uzun bir süre trenler ve köpekler şarkı söyler gibiydiler. Onların sesleri kaybolduğunda etraf bir rüya gibi sessizleşti. Babam ve ben ormana doğru yürümeye devam ettik.

Adımlarımız yumuşak kar üzerinde gıcırdayıyordu ve biraz kirli olan ayak izlerimiz bizi takip ediyordu. Babamın gölgesi uzun benimkisi ise kısaydı. Ara sıra babama yetişmek için koşmak zorunda kalıyordum. Kısa ve yuvarlak gölgem benden sonra geliyordu. Fakat ben asla sesimi çıkarmıyordum. Babamın her zaman söylediği gibi: “Baykuş görmeye gidiyorsan sessiz olmalısın.” Uzun zamandır baykuş görebilmek için babamla ormana gitmeyi hayal ediyordum.

Çam ağaçlarının yakınına geldiğimizde babam siyah gökyüzüne doğru ellerini kaldırdı. Bulunduğum yerde durdum ve bekledim. Babam sanki yıldızları araştırıyormuş veya orada bir harita okuyormuş gibi gökyüzüne bakıyordu. O sırada aydan dolayı babamın yüzü sanki gümüş renginde bir maske gibi görünüyordu.

Daha sonra Babam, tıpkı büyük bir orman baykuşu gibi seslendi: “Huu-huu -hu-hu -hu- huuuuuu,”

“Huu-huu-huu-hu-hu-hu-huuuuuu.”

Yine seslendi ve ardından devam etti. Bir süre her seslenmeden sonra sustuk ve birlikte dinlemeye başladık. Fakat herhangi bir ses yoktu. Bu durumu ikimiz de önemsemedik. Kardeşlerimin her zaman söylediği gibi: “Baykuşlar bazen olur bazen de olmaz.”

Babamla yürümeye devam ettik. Sanki birinin buzlu elleri üzerimde geziniyormuş gibi üşüdüğümü hissettim. Burnumun ve yanaklarımın üst kısımlarının üşüdüğünü hissettim. Fakat asla bir kelime çıkmadı ağızdan. Eğer baykuş görmeye gidiyorsanız sessiz olmak ve kendinizi ısıtmak zorundasınız.

Ormana doğru gittik. Gölgeler şu ana kadar gördüğüm en korkunç şeylerdi. Gölgelerden dolayı bembeyaz kar bile siyah görünüyordu. Ağız atkından dolayı tüylü ve aynı zamanda ıslak ve sıcaktı. Gecenin ortasında siyah ağaçların arkasına gizlenen şeyleri merak ediyordum ama ne olduğunu soramıyordum. Çünkü ormana baykuş görmeye gittiğinizde cesur olmalısınız.

Daha sonra karanlık ormanda bir açıklığa geldik. Ay yüksek bir yerde tepemizde duruyordu. Açıklığın ortasında tam olarak görünüyordu ve altındaki kar bir kaptaki süttten daha beyazdı.

Derin bir iç çektim ve Babam ellerini sesin geldiği yöne doğru kaldırdı. Eldivenlerimi ağızımdaki atkının üzerine doğru koydum ve dikkatlice dinlemeye başladım.

Ve sonra babam seslendi: “Hu-hu-hu-huuu-huu-huuu-huuuuuu.”

Sesleri dinledim ve etrafıma dikkatlice baktım. Soğuktan kulaklarım acımaya ve gözlerim bulanık görmeye başladı. Babam tekrar seslenmek için yüzünü havaya doğru kaldırdı ve o ağızını açmadan önce ağaçların arasından geçerek gelen bir ses yankılandı.

“Huu-hu-hu-hu-hu-hu-huuuuuuu.”

Babam biraz gülümsedi ve tekrar seslendi: “Huu-hu-hu-hu-hu-hu-huuuuuuu.”

Sanki baykuşla akşam yemeği hakkında konuşuyor, orman, ay ve soğukla ilgili sohbet ediyordu. Eldivenli ellerimi atkının arasından çıkardım ve ben de gülümsemeye başladım.

Baykuşun sesi çayırın kenarındaki ağaçların tepesinden daha da yaklaştı. Çayırdaki her şey sessizce duruyordu. Aniden bir baykuş gölgesi büyük bir ağaç gölgesinin üzerinden kalktı ve üzerimize doğru uçtu. Korkudan dilimizi yutmuş gibi olduk ve ağızımızdaki sıcaklıkla sessizce izledik. Gölge tekrar ötmeye başladı.

Babam büyük el fenerini açtı ve baykuş tam dala konarken onu gördük. Bir dakika, üç dakika hatta belki de yüz dakika birbirimize baktık. Daha sonra baykuş büyük kanatlarını çırpı ve bir gölge gibi sessiz bir şekilde ağacın dalını kaldırarak ormana doğru uçmaya başladı.

Babam “Gitme zamanı” dedi.

Konuşabileceğimi hatta sesli bir şekilde gülebileceğimi düşünmüştüm. Eve doğru yürürken adeta bir gölge gibiydim.

Babamın her zaman söylediği gibi: “Baykuş görmeye gideceğin zaman umut dışında hiçbir şeye ihtiyacın yok. Ne kelimelere ne de sıcaklığa... Yalnızca umutlu ol. Bu umut parlayan bir baykuş ayının altında kanatlarıyla sessiz bir şekilde uçan bir umuttur”.

Jane YOLEN

(Yazardan izin alınarak çevrilmiştir)

SEVGİ

Sıcak ve güneşli bir gün yeni başlamıştı. Küçük köpek karnının doyurmak için köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu. Sokaktan gelen sesleri duyunca başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı. Ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce içi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi. Çocuklar canını öyle çok yakmışlardı ki ne zaman bir çocuk görse hemen kaçmak istiyordu. Açlığını unutan zavallı köpek telaşla bidonun içinden çıkmaya çalıştı, ama ayağı kayınca çöplerin içine düşüverdi. “Belki beni görmeden giderler,” diye düşünürken birinin:

Köpek burada! diye bağırdığını duydu.

Çocuklar bidonun yanına gelerek onu devirdiler. Küçük köpek çöplerle birlikte sokağın ortasına yuvarlanıverdi. Hemen kaçması gerektiğini düşünerek ayağa fırladı. Tam o sırada başında büyük bir acı hissetti, inleyerek tekrar çöplerin arasında yuvarlandı. Çocuklardan biri kocaman bir taş atmış, taş köpeğin başına gelince diğerleri onu büyük bir coşkuyla alkışlamıştı. Zavallı hayvan çaresizlik içerisinde tekrar ayağa kalktı, nereye kaçabileceğini görmeye çalıştı. O anda başka bir çocuğun attığı taşla birkaç adım geriledi. Çocuk hedefi tutturamamış taş köpeğin hemen yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. Zavallı köpek, kahkahalar atarak eğlenen çocukların ortasında kalmıştı. Birden öfkeli bir ses duyuldu:

Ayıp değil mi bu yaptığınız, zavallı hayvandan ne istiyorsunuz?

Çocuklar beklemedikleri bu uyarı karşısında önce durmuşlar, sonra hiç cevap vermeden oradan uzaklaşmaya çalışmışlardı. Artık taş atılmadığını fark eden köpek başını kaldırdı ve hayatını kurtaran adamı gördü. Adam çocukların arkasından öfkeyle baktıktan sonra köpeğe doğru yaklaştı. Köpekçik öyle korkmuş, öyle canı yanmıştı ki geriledi, incecik sesiyle hırlayarak adamı uzaklaştırmaya çalıştı. Adam zavallı hayvanın korktuğunu bildiğinden yavaş yavaş elini uzattı, sevgiyle başını okşamaya başladı. Buna şaşırان köpek sessizce başını yere koydu ve bu güzel anın tadını çıkarmak için gözlerini kapattı. Hayatında ilk defa böyle bir şey yaşıyor, ilk defa biri ona sevgi gösteriyordu.

Bir süre sonra köpeğin sakinleştiğini anlayan adam yavaşça eğilerek:

Bizim ufaklık seni çok sevecek, dedi ve onu kucağına aldı. Köpek ne olduğunu çok anlamasa da mutluluktan sesini çıkarmadı. Adamın kucağı ne kadar da sıcaktı! Hem burada kimse ona vuramaz kimse ona taş atamazdı. Bunları düşünürken adam bir evin bahçe kapısını açarak içeri girdi. Bahçede küçük bir çocuk salıncakta sallanıyordu. Kapı açılır açılmaz yerinden fırlayarak:

Baba! diye bağırdı ve adamın bacaklarına sarıldı.

Çocuklardan yeni kurtulan köpek endişelenmişti. Neden buraya gelmişlerdi? Yoksa bu adam kendisini başka bir çocuğa mı verecekti? Adam eğilerek kucağındaki köpeği oğluna gösterdi:

Bak sana bir arkadaş getirdim, diyordu ki köpek adamın kucağından atladı ve nereye kaçacağını düşünmeden bahçede koşmaya başladı. Çıldırılmış gibiydi; kapıya gidiyor, duvara çarpıyor ama bir türlü oradan kurtulamıyor. Epeyi zaman geçtikten sonra

yorulan ve nefes nefese kalan köpek duvarın dibinde durdu. Kapının önünde bekleyen çocuk babasının elinden tutmuş köpeğin neden böyle yaptığını anlamaya çalışıyordu. Adam eliyle köpeği göstererek oğluna bir şeyler söyledi ve onu eve götürdü. Biraz zaman geçtikten sonra çocukla birlikte bir kadın bahçeye çıktı, duvarın dibinde oturan ürkek köpeğe baktı. Çocuğun elinde ekmek, annesinin elinde bir kase su vardı. Köpeğin yanına yaklaşmadan bunları bahçenin ortasında bıraktılar sonra tekrar içeri girdiler.

Zavallı köpek ne olduğunu anlamamıştı. Bu insanlar ona vurmuyor, tekmelemiyor, taş atmıyorlardı; üstelik yiyecek bile getirmişlerdi. Belki annesi babası orada olduğu için ona vurmuyordu çocuk, belki onlar yokken o da diğer çocuklar gibi yapacaktı. Bu korkuyla haftalar geçti. Küçük çocuk her gün bahçeye çıkıyor, ona ekmek veriyor, ama hiç yanına yaklaşmıyordu. Korkmadan yaşamak, dayak yememek, yiyecek aramadan karın doyurmak ne güzel şeydi! Zamanla küçük köpeğin endişeleri sevgiye bıraktı. Artık kendisine bakan çocuğun peşinden ayrılmıyor onunla birlikte her akşam özlemle adamın eve gelmesini bekliyordu.

Pelin KARASU-Ümit GİRĞİN-Yıldız UZUNER

DIŞLERİMİZE ESKİ ÇAĞLARDAN BERİ ÇOK İYİ BAKTIK

İnsanlar dişlerini temizlemek için tarih boyunca pek çok yönteme başvurmuş. Bu amaçla kuş tüyleri, hayvan kemikleri hatta kirpi dikenleri bile kullanmışlar. Lifli yapıdaki bazı ağaçların dallarından yaptıkları fırçalarla dişlerini temizleyenler de olmuş. Bu şekilde dişlerini temizleyenler hala var. Günümüzde kullandıklarımıza benzeyen diş fırçaları yapmayı ilk kez Çinliler düşünmüş. Bu ilk diş fırçalarını yaparken hayvan kılları ve bambu kamışları kullanmışlar. Daha sonra gezginler diş fırçalarının Avrupa’da yaygınlaşmasını sağlamış. Zaman içinde farklı malzemelerden de diş fırçası yapılmaya başlanmış. Kılları naylon fırçalarsa ilk olarak 1938 yılında üretilmiş.

Günümüzde dişlerimizle ilgili bir sorunumuz olduğunda diş hekimine gideriz. Ortaçağ’da diş tedavisi yapmak berberlerin işiymiş. Hatta o zamanlarda berbere hekim denirmiş. 18. yüzyılda diş hekimliğinin uzmanlık gerektiren bir iş olduğu anlaşılmış ve artık berberler diş hekimliği yapmamaya başlamış.

Eski Mısırlılar diş sağlığına çok önem verirmiş. Diş ağrısından kurtulmak için özel karışımlar hazırlarlarmış. Bu karışımların içine kaya tuzu ve bal gibi maddeler koyarlarmış. Sonra da bu karışımı dişlerine sürerlermiş.

Eski uygarlıklar birbirinden ilginç karışımlar hazırlayarak diş macunu yaparmış. Eski Romalılar ve Eski Yunanlar bu karışımlara ufalanmış hayvan kemikleri ve istiridye kabuğu da eklermiş.

Çinlilerse nane gibi hoş kokuları olan bitkiler kullanırlarmış. 1800’lü yıllara doğru modern diş macunlarının ilk örnekleri üretilmeye başlanmış. Bu dönemde diş macunlarına sabun ve kireçtaşı eklenirmiş. Bu macunlar küçük kavanozlara doldurulurmuş. Diş macunları ilk olarak 19. yüzyılda tüplere koyulmaya başlanmış.

Bilgenur KARAGÖZ

FIRTINANIN ETTİKLERİ

Soğuk bir kış günüydü. Hasan dayı, ormanda kuru ağaç dallarını kesiyordu. Oğlu Cem de ona yardım ediyordu. Köpekleri Karabaş ise çevrede havlayıp duruyordu.

Öğleden sonra hava daha da soğudu, kar havasına döndü. Çok geçmeden de kar serpiştirmeye başladı.

Hasan dayı:

– Kar serpiştiriyor oğlum, dedi. Kar bastırmadan gidelim. Geç kalırsak kar fırtınasına yakalanabiliriz.

Baba ile oğul hemen yola düştüler. Kar, iri iri yağıyordu. Sert rüzgâr tipiye çevirdi. Yol, iz kalmadı. Sonra birden şiddetli bir fırtına çıktı. Fırtına hızını gittikçe artırdı. Ağaç dalları çatır çatır kırıldı. Bazı yaşlı ağaçlar da devrildi. Küçük ağaçlar yerlerinden söküldü.

Hasan dayı korkmuştu:

– Rüzgâr gücünü artırdı oğlum, dedi. Artık bu havada gidemeyiz. Elimi sıkı tut.

Fırtına, seni de alıp götürmesin.

– Peki, ne yapacağız baba?

Çevrede birkaç mağara vardı. Hasan dayı onlardan birini gösterdi:

– Bak, şu mağaraya sığınalım.

– Peki, ya orada bize kurtlar saldırırsa?

– Sen korkma oğlum. Elbette önlemini alırsın.

Baba ile oğul mağaraya sığındılar. Cem’in burnu, yanakları soğuktan mosmor olmuştu. Hasan dayı, Cem’e dönerek:

– Üşüyor musun oğlum, dedi.

– Üşümüyorum baba, dedi Cem. Sıkı giyindim. Ayaklarımda yün çoraplarım var.

Yalnızca yüzüm üşüdü.

Hasan dayı, baltayı yanına aldı. Mağaranın çevresinden hemen çalı çırpı topladılar. Ateş yaktilar. Ateşin karşısına geçip iyice ısındılar.

– Haydi oğlum, karnımızı doyuralım, dedi Hasan dayı.

Torbadan ekmek, peynir, zeytin ve haşlanmış yumurtalarını çıkardılar. Ateşin başında oturup karınlarını güzelce doyurdular.

O sırada Cem:

– Baba, Karabaş nerede, diye sordu. Hayvancık acıkmıştır. Ona da ekmek verelim. Karnını doyursun.

– Sanırım, Karabaş köye gitti. O, böyle günde hiç durur mu? Çoktan köyü bulmuştur. Köylülere haber vermiştir.

Haber, köye çabuk ulaştı. Köylüler, sabah erkenden toplandılar. Herkes eline kazma, kürek, çapa aldı. Bu arada kurtarma ekibi geldi. Cankurtaranda bir doktor ile iki hemşire vardı. Hep birlikte ormana doğru yola koyuldular. Bir süre karın içinde düşe kalka yol aldılar. Sonra kar boylarını aşmaya başladı. Artık bir adım bile gidemediler.

Köyün yaşlılarından Bekir dede, öne doğru geçti. Elindeki küreği kara sapladı.

Sonra gençlere:

– Haydi gençler, dedi gür bir sesle. Hep birlikte yolu açalım.

Gençler de küreklere, çapalara sarılıp işe giriştiler:

– Sen merak etme, Bekir dede.

– Çabuk açarız yolu.

Köy muhtarı da gençleri yüreklendirdi:

– Canla başla ne güzel çalışıyorsunuz, dedi.

Herkes çok çalıştı. Kürekler, çapalar hiç durmadan işledi. Yol açıldı.

Bekir dedenin gözleri doldu:

– Çok yaşayın arkadaşlar, dedi. Hepimiz çalıştık, yorulduk. Ama sonunda başardık. Yolu açtık. Böyle el birliğiyle çalışmak ne güzel!

Bir süre sonra ormandaki mağaraya yaklaşıldı. Karabaş:

– Geliyoruz Cem! Kurtarmaya geliyoruz, der gibi havladı.

Karabaş'ın sesi ormanda yankılandı. Sonra da:

– Geldik Hasan dayı! Sizi kurtarmaya geldik, sesleri duyuldu.

Hasan dayı ile Cem bütün gece uyumamışlardı. Soğuktan donmamak için sabaha kadar ateşin başında oturmuşlardı. Sesleri duyar duymaz ayağa kalktılar. Tam o sırada köylüler ve kurtarma görevlileri de mağaraya gelmişlerdi. Hasan dayı, hepsine teşekkür etti:

– İyi ki çabuk geldiniz. Bizi kurtardınız. Yardıma gelmeseydiniz kim bilir başımıza neler gelecekti! Belki de soğuktan donacaktık. Ellerinize, ayaklarınıza sağlık, dedi.

Kucaklaştılar, sevinç çığlıkları attılar. Hep birlikte köye dönerken köylülerin mutluluğu yüzlerinden anlaşıyordu. Karabaş, en önde kuyruğunu sallayarak koşuyor, ara sıra dönüp gelenlere bakıyordu

Komisyon

HOKUS POKUS

Hiç illüzyon gösterisi izlediniz mi? Bu gösterilerde illüzyonistler birbirinden ilginç numaralar yaparlar. Bir nesneyi yok ederler, bir insanı havada uçururlar, bir avuç kağıt parçasını bir çiçeğe dönüştürürler, küçük bir kutunun içinden metrelerce mendil çıkarırlar... Bu numaraları o kadar beceriklice yaparlar ki izleyiciler gerçekte neler olduğunu anlayamaz. İllüzyonistlerin bazı numaralarının sırlarını öğrenmeye hazır mısınız?

İllüzyonistler, numaralarını yaparken gerektiğinde izleyicilerin dikkatini özellikle başka yöne çekerler. Bunu bakışları, mimikleri, hareketleri ve konuşmalarıyla yaparlar. Diyelim ki bir illüzyonist elinde tuttuğu madeni parayı yok etme numarası yapıyor. Tam parayı gizlice cebine koyacağı sırada izleyicilerin dikkatini başka bir şeye çektiğinden, kimse onun parayı cebine koyuverdiğini fark etmez. Sonuç olarak izleyiciler paranın gerçekten yok olduğu izlenimine kapılır. Ayrıca numaralarını çok hızlı yaptıklarından izleyiciler gerçekte neler olduğunu anlayamaz. Hızlı olabilmek için illüzyonistlerin çok çalışmaları gerekir. Çünkü tersi durumunda izleyiciler numaraların nasıl yapıldığını anlayabilirler. İllüzyonistlerin numaralarını yaparken kullandıkları özel malzemeler de vardır. Gizli bölmeleri olan kutular, masalar, gizli cepleri olan örtüler, saydam ipler gibi.

İllüzyonistler sıklıkla yok etme numaraları yaparlar. Kutunun içine koydukları bir nesneyi, mendile sardıkları bir çiçeği ya da parmakları arasındaki madeni parayı bir anda yok edebilirler. Elbette bu nesneleri gerçekten yok etmezler. Yalnızca bu nesneleri izleyicilerin görüş alanından çıkarırlar. İzleyiciler de bunları yok olmuş gibi algılar. İllüzyonistler, yok etme numaralarında birbirinden ilginç özel malzemeler de kullanırlar. Bunlardan biri, içine ayna yerleştirilmiş küp şeklindeki bir kutudur. Bu kutunun iki kapağı vardır. Bu kapaklardan biri kutunun içine nesneyi koymak, diğeryse izleyicilere kutunun içini göstermek amacıyla kullanılır. Kutunun tam ortasında da izleyicilerin varlığından haberdar olmadığı ve 45 derecelik bir eğimle yerleştirilmiş iki yüzü de ayna olan bir panel bulunur. Kutunun iç yüzeyinin deseni aynanın iki yüzüne de yansıdığından hangi kapak açılıp bakılırsa bakılsın içeride bir ayna olduğu anlaşılmaz. İllüzyonistin üst kapağı açıp kutunun içine koyduğu nesne aynanın üstünde kalan boşlukta durur. Ardından illüzyonist yandaki kapağı açıp kutunu içini izleyicilere gösterir. Bu durumda izleyiciler aynanın altında kalan boşluğu gördüğünden kutuyu boş olarak algırlar.

Kübra SIVIŞOĞLU

HAVUÇLARIN SEVİMLİ CANAVARLARI

Tombul, beyaz, masum ve ponpon kuyruklu tavşanlar... En ünlü çizgi filmler, en şirin masal kahramanlar hep tavşanların arasından çıkar. Kimi zaman şımarık, kaplumbağayı yoldan çıkarmaya çalışan yarışçı olarak ders verici masallarda; kimi zaman cin gibi, hiçbir zaman avlanmayan bir kahraman olarak çizgi filmlerde çıkar karşımıza. Peki, tavşanın özellikleri nelerdir? Öğrenmek ister misiniz?

Tavşan, tavşangiller familyasını oluşturan memeli türlerin ortak adıdır. Yaklaşık elli türü vardır. Tavşanların uzun kıllarla örtülü yumuşak vücutları vardır. Kuyrukları çok küçüktür. Ön ve arka ayaklarında beşer parmakları bulunur. Kulakları oldukça uzundur. Her yönde bağımsız görüş gücüne, küçük dürbünümsü görüntü alanlarına sahip çıkıntılı gözleri vardır. İşitme ve koku duyuuları oldukça gelişmiştir. Tavşanlarda köpek dişleri bulunmaz. Dişi tavşanların ağırlığı daima erkek tavşanlardan daha fazladır.

Tavşanların yaşam bölgeleri oldukça geniştir. Yarı kurak çöllerden nemli ilkim bölgelerine kadar farklı alanlarda yaşayabilirler. Yabani tavşanlar uygun bitki örtüsü olan her yerde bulunabilir.

Tavşan ilk kez M.Ö. 1. yüzyılda Romalıları tarafından kapalı bahçelerde yetiştirilmiştir. İlk evcilleştirme denemeleri 6. ve 10. yüzyıllarda Fransa'da yapılmıştır. Ancak evcilleştirmenin başarılması Ortaçağ'da gerçekleştirilebilmiştir. 18. yüzyılın sonlarına gelindiğinde artık tavşan et üretimi amacıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. Bilimsel çalışmalarda kullanılması ise 1672-1797 yıllarına rastlar.

Tavşan deyince aklımıza ilk gelen kuşkusuz havuç olur. Aslında tavşanların beslenmelerinde saman, kuru ot, yeşil yapraklar ve salatalık da en az havuç kadar önemlidir. Bildiğimiz gibi tavşanlar otoburdurlar.

Arkadaşlar, tavşanı elimize alırken çok dikkatli olmamız gerekir. Ürkütmemek için tavşana güvensizlik duygusu ile dokunmamalıdır. Eğer kucağımıza almak istediğimiz tavşan yavru ise, bel bölgesinden, bir tarafa başparmak, diğer tarafa geri kalan parmaklar olmak üzere derisinden kavrayarak kaldırmalıyız. Daha büyük bir tavşanları ise tutup kaldırmak için kulakları ile omuzları arasındaki deri kıvrımları ile birlikte sıkarak tutmalı, sol el ile aşağıdan hayvanlarla destek verilmelidir.

Tavşanların yaşam süresi dört ile dokuz yıl arasındadır. Bu süre içerisinde çeşitli şekillerde insanlarla iletişim kurarlar. Ancak en önemli iletişim ve mekanizmaları kulaklarıdır. Eğer tavşanın kulakları geriye yatmışsa, onun korktuğunu anlayabiliriz. Dimdik kulaklar ise tavşanların tetikte olduğunu, bir tehlike sezinlediğini anlatır. Eğer bir tavşan ayaklarını uzatarak yatmışsa işte bu gerçekten çok mutlu olduğunu ve keyfinin yerinde olduğunu gösterir.

Tavşanın evde bakımı konusunda karşılaşılan en büyük problemlerden biri eşyaları kemirmesidir. Bunu değiştiremeyiz. Çünkü kemirmek tavşanın doğası gereği yaptığı bir şeydir. Tavşan hem kendisine verebileceği zararları engellemek (elektrik çarpması veya zehirli bir şey yemesi gibi) hem de eşyaları kurtarmak için önlemler alabilirsiniz. Kemirilecek eşyaları uzak tutabilir, tavşan dikkatini dağıtabilir veya tavşanın serbestçe kemirebileceği oyuncaklar verebilirsiniz. Tuvalet alışkanlığı kazanabilirler. Oldukça temiz hayvanlar olan tavşanlar hep aynı yere tuvaletlerini yaparlar. Ancak, eğer evinizde tavşan beslemek istiyorsanız, en azından bir yaşına kadar küçük misketler halinde geçtiği her yere kaka yapacağını bilmelisiniz...

TSE Öncü Çocuk Dergisi, Sayı, 46, s.33-35.

MUM IŞIĞI

Elektriklerin kesilmesiyle bütün şehir bir anda karanlıklara gömülmüştü. Birkaç dakika geçmeden evlerden cılız mum ışıkları belirmeye başladı. Mertlerin evinde de mum arama telaşı vardı. Babası, annesinin getirdiği mumu yakarken Mert sürekli söyleniyordu:

-Uff ya! Tamda zamanıydı. Birazdan en sevdiğim dizi başlayacak. Baba ne olur bir şeyler yap! Elektrikçileri ara! Bu bölümü kaçırmak istemiyorum...

Bu sırada Mert'in halası Melek, mum ışığının aydınlatığı salonun kapısında göründü. Onun da ödevi yarım kalmıştı. Çok geçmeden Mert'in ağabeyi Metin de "Elektrik olmayınca bilgisayarda da çalışmıyor. Acaba çok sürer mi bu kesinti?" diyerek salondaki yerini aldı. Mehmet Bey, mum ışığının etrafında dizilen çocuklarına ve eşine baktı. Bütün aile uzun zamandır ilk kez bir akşamı bir arada geçirecekti. Bu onu mutlu etmişti. O an aklına çocukluğunda elektriksiz geçirdikleri akşamlar geldi.

-Çocuklar biliyor musunuz? Benim çocukluğumda köyümüzde elektrik yoktu, dediğinde küçük oğlu Mert hemen atıldı:

-Öyleyse televizyonda yoktu değil mi baba? Televizyon olmayınca insanın canı ne kadar çok sıkılır.

Mehmet Bey, oğlunun bu yaklaşımına biraz içerlemiş, geçmişin güzelliklerini çocuklarının dünyasına taşıma hususunu eksik bıraktığını düşünmüştü.

-Yanıyorsun oğlum. Aksine çok güzel günlerdi o günler benim için. Gündüzlerimiz dışarıda bazen işlerle bazen de oyunla geçerdi. Akşam olup hava kararınca içeri girerdik. Her evde gaz lambaları vardı. Gaz lambasının ışığında yemekler yendikten sonra çay faslı başlardı. Büyükler çaylarının yudumlarırken çok güzel sohbetler ederlerdi. Biz çocuklar ise ninemizin dizinin dibine oturur bize masal anlatmasını isterdik. Ninemizin masallarını dinlemek bize çok keyif verirdi. Masallarda anlatılan yerlere biz de gidiyor gibi olurduk. Uykumuza dinlediklerimizin hayaliyle daldık, dedi.

Babasının anlattıkları Mert'i meraklandırmıştı. Mehmet Bey, oğlunun kendisini ilgiyle takip ettiğini görünce ninesinden çok dinlediği bir masalı anlatmaya karar verdi. Bu arada hanımı da çayları getirivermişti. Mert, babasını dinlerken izlemeyi çok istediği diziyi tamamen unutmuştu. Bu masal, ablası ve ağabeyinin de çok hoşuna gitmişti. Bir yandan çaylarını yudumluyor diğer yandan babalarını dikkatle dinliyorlardı. Masal bitince hep bir ağızdan yenisini istemişlerdi. Ama Mehmet Bey, bütün masalları bir seferde anlatıp bitirmek istemiyordu. Bu yüzden gölge oyunu oynamayı teklif etti. Çocuklar daha önce hiç gölge oyunu oynamamışlardı. Mehmet Bey, mumu duvara yakın tuttu ve elleri ile şekiller yapmaya başladı.

Ellerinin duvardaki yansıması önce bir kuşa benzedi sonra da tavşana... Bütün bunlar çocukların çok hoşuna gitmişti. Babalarının ardından onlar da değişik şekiller yaptılar, hatta bir süre sonra duvardaki bu gölgeleri konuşturmaya bile başladılar. Sonra da ailecek hoş bir sohbete daldılar. Bütün aile, bunun uzun süredir geçirdikleri en güzel akşam olduğunu düşünüyordu. Mehmet Bey,

-Madem hepiniz bu akşamdan çok memnunsunuz, bunu tekrarlayalım. Haftada bir akşam lambalarımızı kapatıp mumları yakalım. Çaylarımızı içerken sohbet ederiz, deyince bu fikir hepsinin çok hoşuna gitti. O günden sonra haftada bir akşam mum ışığı sohbeti yaptılar ve o akşamlarını bütün aile hoş sohbetlerle ve bir arada geçirdiler.

Hilal ACAR

EK.10. Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ'NDE YER ALAN MADDELERE YÖNELİK UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın.....

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye etkisi adlı doktora tez çalışmam kapsamında geliştirdiğim okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin aşağıda belirtilen kriterlere uygunluğu açısından siz değerli bilim insanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak aşağıdaki forma değerlendirmenizi yaparsanız çok sevinirim. Saygılarımla, iyi çalışmalar dilerim

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN

2: Madde Uygun; 1:Madde Gözden Geçirilmeli; 0:Madde Uygun Değil

MADDELER	Sınıf Seviyesi	Okuduğunu Anlama Kazanımları	Soru yazma Kuralları	Metin-Soru İlişkisi	Dilbilgisi
M1.					
M2.					
M3.					
M4.					
M5.					
M6.					
M7.					
M8.					
M9.					
M10.					
M11.					
M12.					
M13.					
M14.					
M15.					
M16.					
M17.					
M18.					
M19.					
M20.					

Açıklama ve Önerileriniz.....

**EK.11. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere Ait Uzman
Değerlendirme Formu**

**Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlerin Uygunluğuna İlişkin Uzman
Değerlendirme Formu**

Sayın.....

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye etkisi adlı doktora tez çalışmam kapsamında geliştirilecek olan okuduğunu anlama testinde kullanılacak olan metinlerin belirlenmesi aşamasında siz değerli bilim insanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak aşağıdaki forma değerlendirmenizi yaparsanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler.Saygılarımla...

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN

Metin Başlığı.....

Değerlendirme Ölçütleri	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
Sınıf seviyesi bakımından			
Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
Metnin konusu bakımından			
Varsa olayların dizilişi bakımından			
Ana fikir bakımından (var mı?)			
Yardımcı fikirler bakımından (var mı?)			
Başlık-metin ilişkisi bakımından			
Metin uzunluk-kısalığı bakımından			
İmla kurallarına uygunluk bakımından			
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
İçerik yönünden hedef kitleye uygunluğu bakımından			
İçerdiği kelimelerin özellikleri yönüyle hedef kitleye uygunluğu bakımından			
Sahip olunan metin yapısına uygunluğu açısından			

Açıklama ve Önerileriniz.....

EK.12. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlerin Zihinsel İmaj Oluşturmaya Uygunluğuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Uygulamada Kullanılan Metinlerin Zihinsel İmaj Oluşturma ve Diğer Özellikler Açısından Uygunluğuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın.....

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye etkisi adlı doktora tez çalışmam kapsamında uygulamada kullanılacak olan metinlerin zihinsel imaj oluşturma ve diğer özellikler açısından uygunluğunun belirlenmesi aşamasında siz değerli bilim insanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak aşağıdaki forma değerlendirmenizi yaparsanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler. Saygılarımla...

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN

Metin Başlığı.....

Zihinsel İmaj Oluşturma	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
Zihinde canlandırabilme açısından			
Somutluluk açısından			
Açık ve anlaşılır olma açısından			
Kullanılan kelimelerin özelliği açısından			
Diğer Özellikler			
Sınıf seviyesi bakımından			
Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
Metnin konusu bakımından			
Varsa olayların dizilişi bakımından			
Ana fikir bakımından (var mı?)			
Yardımcı fikirler bakımından (var mı?)			
Başlık-metin ilişkisi bakımından			
Metin uzunluk-kısalığı bakımından			
İmla kurallarına uygunluk bakımından			
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
İçerik yönünden hedef kitleye uygunluğu bakımından			
Sahip olunan metin yapısına uygunluğu açısından			

Açıklama ve Önerileriniz.....

EK.13. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNDA YER ALAN SORULARA
YÖNELİK UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Sayın.....

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye etkisi adlı doktora tez çalışmam kapsamında hazırladığım yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların aşağıda belirtilen kriterlere uygunluğu açısından siz değerli bilim insanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak aşağıdaki forma değerlendirmenizi yaparsanız çok sevinirim. Saygılarımla, iyi çalışmalar dilerim

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN

2: Soru Uygun; **1:**Soru Gözden Geçirilmeli; **0:**Soru Uygun Değil (Gerekçesini görüş ve öneriler kısmına lütfen belirtiniz)

SORULAR	Hedef kitleye uygunluk	Anlaşılabilirlik	Görüşme tekniğinin özelliklerine uygunluk	Görüş ve önerileriniz

EK.14. Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Modeline Uygun Hazırlanan Örnek Ders Planı

OKUMA ÖNCESİ	Ders: Türkçe Tarih: Önerilen Süre: 40 +40+ 40+ 40+40 dakika Metin Adı: “Sevgi” Kullanılan Araç-gereçler: “Sevgi” adlı metin, Çalışma Kağıtları (Resimli Kelime Kartları, Duyusal İmaj Tablosu, Öykü Tekerleği, Zihinsel Resim oluşturma Etkinliği, Anlamayı Değerlendirme Etkinliği), Kullanılan Öğretim Modeli, Strateji ve Teknikleri: Açık Uygulamaya Dayalı Anlama Öğretimi Modeli, Zihinsel İmaj Oluşturma Stratejisi, Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği
	Kazanımlar: ➤ Dinlediklerini ve okuduklarını anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. ➤ Dinlediklerine ve okuduklarına ilişkin zihinsel imajlar oluşturur. ➤ Metindeki ip uçlarını kullanarak bilmediği kelimelerin zihinsel imajlarını oluşturur. ➤ Zihinsel imajlar oluşturma anlamaya yardımcı olduğunu fark eder. ➤ Bağımsız okuma yaparken zihinsel imaj oluşturma stratejisini kullanır. Önemli Noktalar: Öğrenciler; ➤ Yazarın betimleme yapmak için kullandığı kelimeleri belirlemelidir. ➤ Bu kelimeler hakkında ve zihinlerinde bir imaj oluşturmak amacıyla duyularına ilişkin ön bilgilerini kullanmalıdır.
	GİRİŞ VE AMACI AÇIKLAMA: Dikkat Çekme ve Hazırlama: Gönüllü öğrencilerden biri bir süreliğine sınıf dışına çıkarılır. Öğretmen sınıfın geri kalanına yönelik “Dışarı çıkan arkadaşınızın üzerindeki giysilerine ilişkin zihninizde resimler oluşturma istiyorum. Üzerinde hangi giysiler vardı? Ayakkabısı nasıldı? Saçlarının ve gözlerinin rengi neydi? Zihninizde tam olarak gördüklerinizin resmini çizmenizi istiyorum.” şeklinde açıklamalarda bulunur. Daha sonra öğrenci içeri girer ve sınıfta tartışma sağlanır. Öğrencilerin çizimleri ile öğrencinin gerçek hali karşılaştırılır ve böylece zihinsel imajlar açığa çıkarılır. Giriş: Bu dersimizde küçük bir sokak köpeğinin başından geçen bir olayın anlatıldığı ve okurken hüzünleneceğinizi düşündüğüm “Sevgi” adlı bir metni okuyacağız. Stratejinin Açıklanması: Bugün geçen haftalarda öğrendiğiniz stratejiyi tekrar kullanacağız. Bu strateji “zihinsel imaj oluşturma” veya “zihin resimleri yapma” stratejisi olarak adlandırılıyor. Bu stratejide sizler, okuduğunuz öyküdeki olan biten şeylere ilişkin gördükleriniz, duyduklarınızı ve hissettikleriniz hakkında zihninizde resimler oluşturacaksınız. Hatta bazen öyküde geçenlerin kokusunu ve tadını bile hissedeceksiniz. Zihninizde resim yaparken bildikleriniz şeyler (şemalarınızla) ve yaşantılarınız ile okuduğunuz metindeki bilgileri birleştireceksiniz. Zihinsel imajlar (resimler) oluşturma dinlediğimiz veya okuduğunuz şeyleri daha iyi hatırlamanıza yardımcı olmakta ve metin hakkında daha iyi düşünmemizi sağlayarak anlamamızı geliştirmektedir. Böylece zihninde resimler oluşturan okuyucular tıpkı bir film izler gibi daha eğlenceli ve zevkli bir okuma yapmaktadırlar. Bu açıklamanın ardından Etkinlik 1 yaptırılır.

MODEL OLMA

Öğretmen (Sesli okuma yoluyla model olur): Çocuklar Okurken zihnimde nasıl resimler oluşturduğumu göstermek için beni dikkatlice izlemeniz gerekiyor. Önce bu hikayenin bir bölümünü okuyacağım daha sonra zihnimde gördüğüm şeyleri sesli düşünerek sizlere anlatacağım.

İlk paragrafta “Küçük köpek karnının doyumak için köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu. Sokaktan gelen sesleri duyunca başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı. Ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce içi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi.” deniyor. Bu kısımda zihnimde resimler oluşturmama yardımcı olan kelimeler var. Örneğin küçük köpek, çöp bidonu ve sokak gibi...O anı zihnimde resimleyebiliyorum. Daha önceki bazı anılarımı hatırlıyorum. Zihnimde çöp bidonunun içinden yiyecek arayan bulduğu poşetleri koklayarak içinde ne olup olmadığını öğrenmek isteyen küçük bir sokak köpeği canlanıyor . Oluşturduğum resimde, küçük köpeğin oldukça kirli ve zayıf olduğunu, beyaz renginde olmasına rağmen kirden dolayı renginin siyaha yakın olduğunu söyleyebilirim. Aynı zamanda açılan çöplerin içinden bazı kötü kokuların geldiğini hissedebiliyorum ve çöp bidonunun etrafına çöplerin dağıldığını görüyorum. Daha sonra sokakta oyun oynamayı seven ve çoğu zaman tüm mahalleyi rahatsız eden bazı haylaz çocukların küçük köpeğe yaklaşırken neler olabileceğini düşünüyorum. Küçük köpeğin kalbinin korkudan nasıl attığını ve canını kurtarmak için nasıl sağa sola bakındığı canlanıyor zihnimde. Yani zihnimde görebildiklerim şeyler bunlar (Öğretmen isterse eğer tahtaya kendi zihinsel imajını hızlıca çizebilir).

Şimdi aynı sayfadaki diğer paragraf üzerinde deneyelim. Yazar “O anda başka bir çocuğun attığı taşla birkaç adım geriledi. Çocuk hedefi tutturamamış taş köpeğin hemen yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. Zavallı köpek, kahkahalar atarak eğlenen çocukların ortasında kalmıştı...” cümlesinde bizlerin kendi duyduğu şekliyle öyküde geçen bazı sesleri duymamızı istiyor. Örneğin zavallı küçük köpek korku içinde hayatını kurtarmaya çalışırken gülen çocukların attığı kahkaha seslerini duyabiliyorum zihnimde. Bu arada çocukken izlediğim “Sezercik” filminden bir bölüm geliyor aklıma. Sezercik’in küçük sıpasını babasının parasına güvenerek almaya çalışan şişman bir çocuğu hatırlıyorum. “Baba nolur al bu sıpayı” diye yalvarıyor. Daha sonra Sezercik’e dönerek “vurucam kırbacı, vurucam kırbacı” diyerek kahkaha atarak gülüyordu. Yazarın sunduğu ipuçları yardımıyla bizlerden görmemizi ve duymamızı istediği şeylere ilişkin zihnimizde nasıl resimler oluşturduğumuzu fark ettiniz mi?

Metnin gelecek paragrafları diğer duyulara da mümkün olduğu kadar yer verilerek bu süreç devam ettirilir.

REHBERLİ UYGULAMA**Yoğun Öğretmen Desteği:**

Bir sonraki resmi(imajı) oluşturabilmem için bakalım bana yardımcı olabilecek misiniz? Aynı sayfada yazar “Köpekçik öyle korkmuş, öyle canı yanmıştı ki geriledi, incecik sesiyle hurlayarak adamı uzaklaştırmaya çalıştı. Adam zavallı hayvanın korktuğunu bildiğinden yavaş yavaş elini uzattı, sevgiyle başını okşamaya başladı. Buna şaşırان köpek sessizce başını yere koydu ve bu güzel anın tadını çıkarmak için gözlerini kapattı.” diyor. Şimdi sizlere sormak istiyorum. Burada yazar bizlerden bir şeyleri görmemizi mi iştmemizi mi yoksa dokunarak hissetmemizi mi istiyor? Evet o bizlerden o ana ilişkin bazı şeyleri hissetmemizi istiyor. Hiç küçük bir köpeğe dokundunuz mu? Aranızda köpeği olan var mı? Bir köpeğin başını okşarken neler hissettiniz? Yazar bunları hissetmemiz için bize hangi ipuçlarını veriyor? Yavaşça elini uzatmak ve başını sevgiyle okşamak ifadeleri ipucu olarak kullanabileceğimiz kelimeler. Daha önce buna benzer bir durum yaşadınız mı? Korku dolu anlar yaşayan bir hayvana sevgiyle yaklaştığınızda nasıl bir tepki verdiğini hatırlıyor musunuz? Şuan sizlerin o ana ilişkin zihninizde gördüklerinizin, dokunduklarınızın veya

hissettiklerinize ait resimler oluşturduğunu anlayabiliyorum.

Daha Az Öğretmen Desteği:

Bir sonraki paragrafa geçtiğimizde yazarın “Biraz zaman geçtikten sonra çocukla birlikte bir kadın bahçeye çıktı, duvarın dibinde oturan ürkek köpeğe baktı. Çocuğun elinde ekmek, annesinin elinde bir kase su vardı. Köpeğin yanına yaklaşımadan bunları bahçenin ortasında bıraktılar sonra tekrar içeri girdiler.” sözleriyle karşılaşıyoruz. Yazar burada bir resim(imaj) oluşturmamızı istiyor mu? Aranızda bahçesinde köpek besleyen var mı? Acıkan veya susayan bir sokak köpeğine yardımcı olan biri var mı aranızda? Evet güzel. Yazarın anlattıklarıyla aynı şeyleri gördüğünüzü düşündünüz mü? Daha önce de söylediğim gibi bizler zihinsel resimler oluşturarak okuduğumuz metnin sanki filminiz izliyormuşuz gibi veya olup biten her şeyi sanki kendimiz yaşıyormuşuz gibi hissedebiliriz.

BİREYSEL OKUMA:

Bu bölümde metin öğrenciler tarafından en az iki kez sesli olarak okunur. Eşli okuma ve eko (yankılayıcı okuma) gibi farklı okuma yöntemleri kullanılır. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak metni sessiz bir şekilde bir kez okurlar. Öğrencileri öğrendikleri stratejiyi kendi başlarına kullanmaya çalışırlar. Zihinlerinde resimler (imajlar) oluşturmaları ya da zihin filmleri yapmaları yönünde öğretmen tarafından harekete geçirilirler.

Görsel Kelime Kartı Oluşturma: Öğrencilere daha önce karşılaşmadıkları veya anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri söylenir. Zihinsel imajlar kullanarak bilinmeyen kelimelerin daha iyi hatırlanacağı belirtilerek **Etkinlik 2’deki “Görsel Kelime Kartı Oluşturma”** etkinliği yaptırılır. Öğrencilerin oluşturdukları görsel kelime kartlarını sınıfla paylaşmaları sağlanır. Aşağıdaki kelimeler ve deyim üzerinde çalışılabilir: *bidon *çoşku *öfke *ürkek*hedefi tutturmak

Zihnimde Oluşturduğum En Canlı Resim: Öğrenciler bireysel okuma yaptıktan sonra okudukları metne ilişkin zihinlerinde oluşturdukları en canlı resimleri belirleyerek **Etkinlik 3’ü** yaparlar. Öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları en canlı imajların birbirlerinden ne kadar farklı olduğu vurgulanır ve bu konu üzerine kısa bir tartışma ortamı yaratılır.

Düşün-Eşleş Paylaş: Daha sonra her bir öğrenci sıra arkadaşıyla eşli bir grup oluşturur ve öğretmenin okuduğu metindeki bir bölüme ilişkin zihninde oluşturduğu resmi çizerek önce partneriyle paylaşır. Eğer partneriyle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik olduysa öğrenciler bunu yazarak not alır ve en sonunda sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. **Etkinlik 4** yaptırılır.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme amacıyla aşağıdaki etkinlikler yaptırılır

Yeniden Anlatma: Gönüllü öğrencilerden bazıları okudukları metni sınıf arkadaşlarına anlatırlar. Bu öğrencilere öğrendikleri stratejinin okudukları öyküyü hatırlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve açıklama yapması sağlanır.

Duyusal İmaj Tablosu: Bu çalışmada öğrenciler okudukları hikayedeki her bir duyuya ilişkin ayrıntıları ortaya çıkarıp tabloya yazarlar ve isteyen öğrenciler buna ilişkin resim de çizebilirler (**Etkinlik 5**).

Öykünün Adı, Ana Karakter ve yardımcı Karakterler: Bu etkinlikte öğrenciler verilen boşluğa bireysel olarak okudukları öykünün adını, ana karakter ve yardımcı karakterlerin adını yazarlar (**Etkinlik 6**).

Anlamayı Değerlendirme: Bu etkinlikte öğrencilerin okudukları metni ne kadar anladığı değerlendirilir. Öğrenciler basit ve çıkarımsal anlamayı ölçen açık uçlu soruları cevaplarlar. Sorular öncelikle öğrenciler tarafından yanıtlanır. Belirli bir süre verildikten sonra gönüllü olarak bazı öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşırlar. Öğretmen soruları yanlış cevaplandıran öğrencilere yardımcı olur (**Etkinlik 7**).

Yazma Çalışması: Öğrencilerden verilen boşluğa okudukları metne benzer bir öykü yazmaları istenir. Öyküleyici metinlerde olması gereken unsurlar hakkında bilgiler verildikten sonra öğrenciler kendi öykülerini yazarlar ve daha sonra sınıfla paylaşırlar (**Etkinlik 8**).

Konu ve Anafikir Bulma: Bu etkinlikte öğrenciler okudukları metnin konusunu ve anafikrini bulmaya çalışırlar. Belirli bir süre verildikten sonra gönüllü olarak bazı öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşırlar. Öğretmen soruları yanlış cevaplandıran öğrencilere yardımcı olur (**Etkinlik 9-10**).

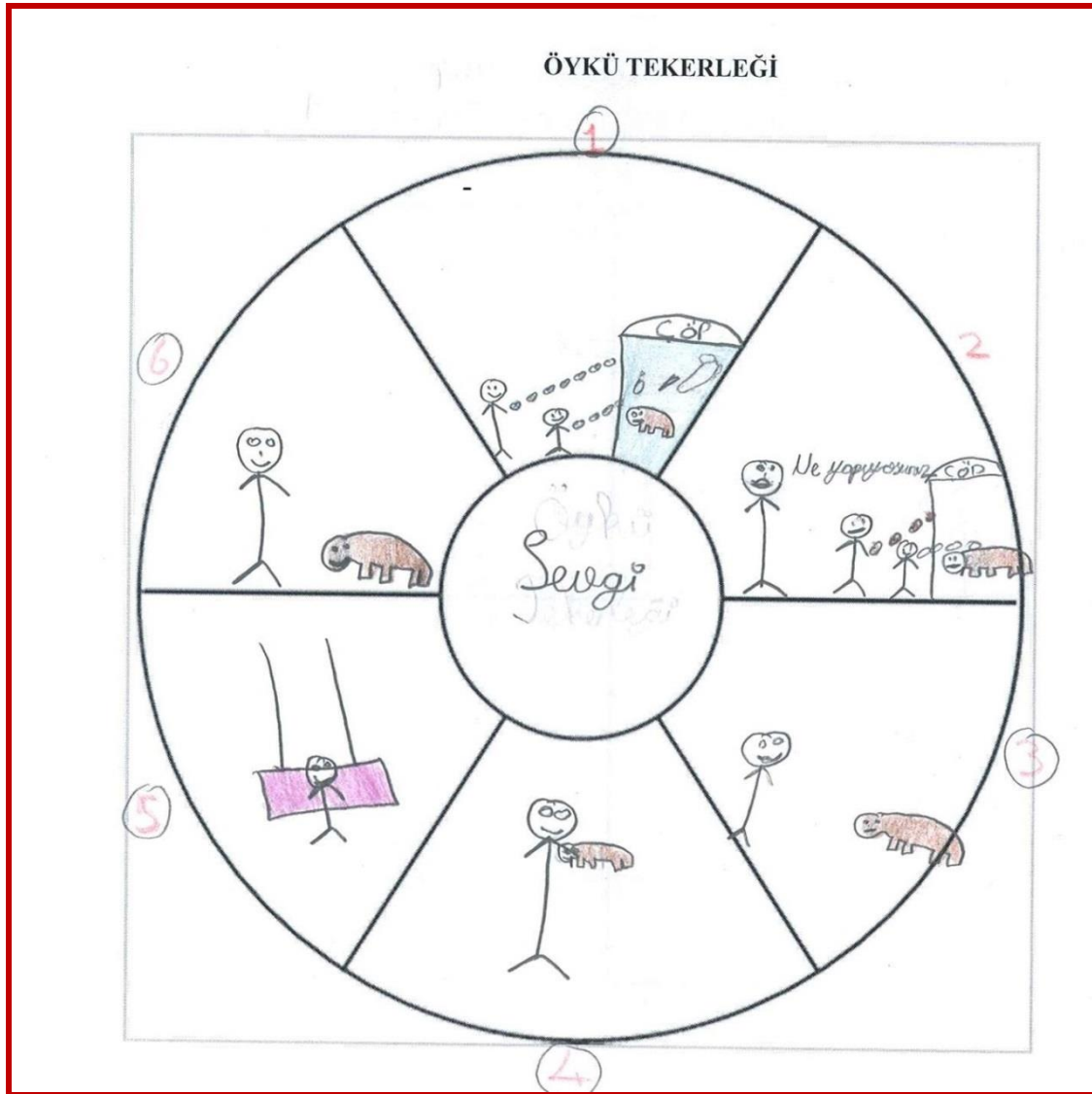
Zihinsel İmajların Değişiyor: Bu etkinlikte öğrencilerin okuma boyunca her yeni paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları imajların nasıl değişebildiğini ve zenginleşebildiğini fark ettirmek amaçlanarak çizimler yapmaları sağlanır. Öğrenciler yaptıkları çizimleri sınıfla paylaşırlar (**Etkinlik 11**).

GELECEK DERS İÇİN NOTLAR

Yolunda Giden Şeyler:

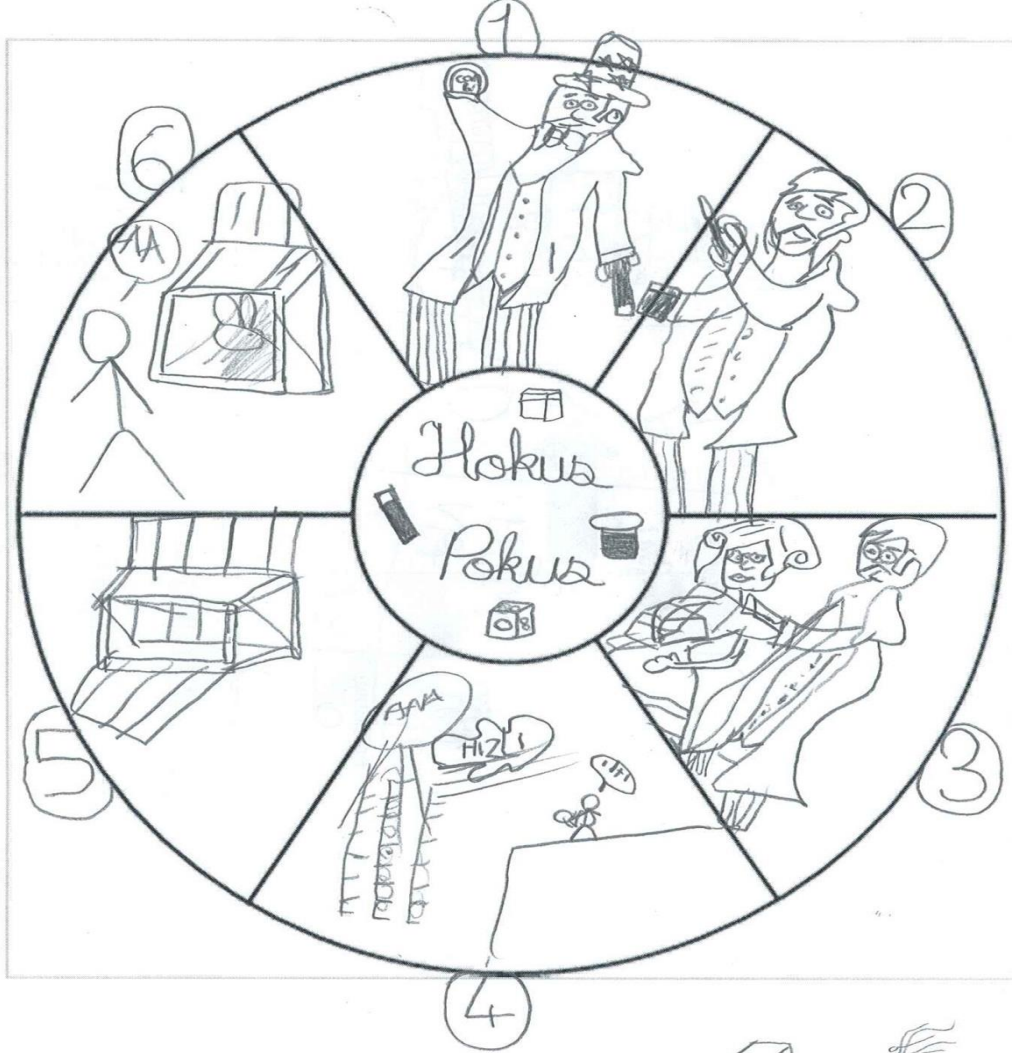
Değiştirilmesi Gereken Şeyler:

EK.15. Uygulama Sırasında Öğrencilerin Yapmış Oldukları Etkinliklerden Örnekler



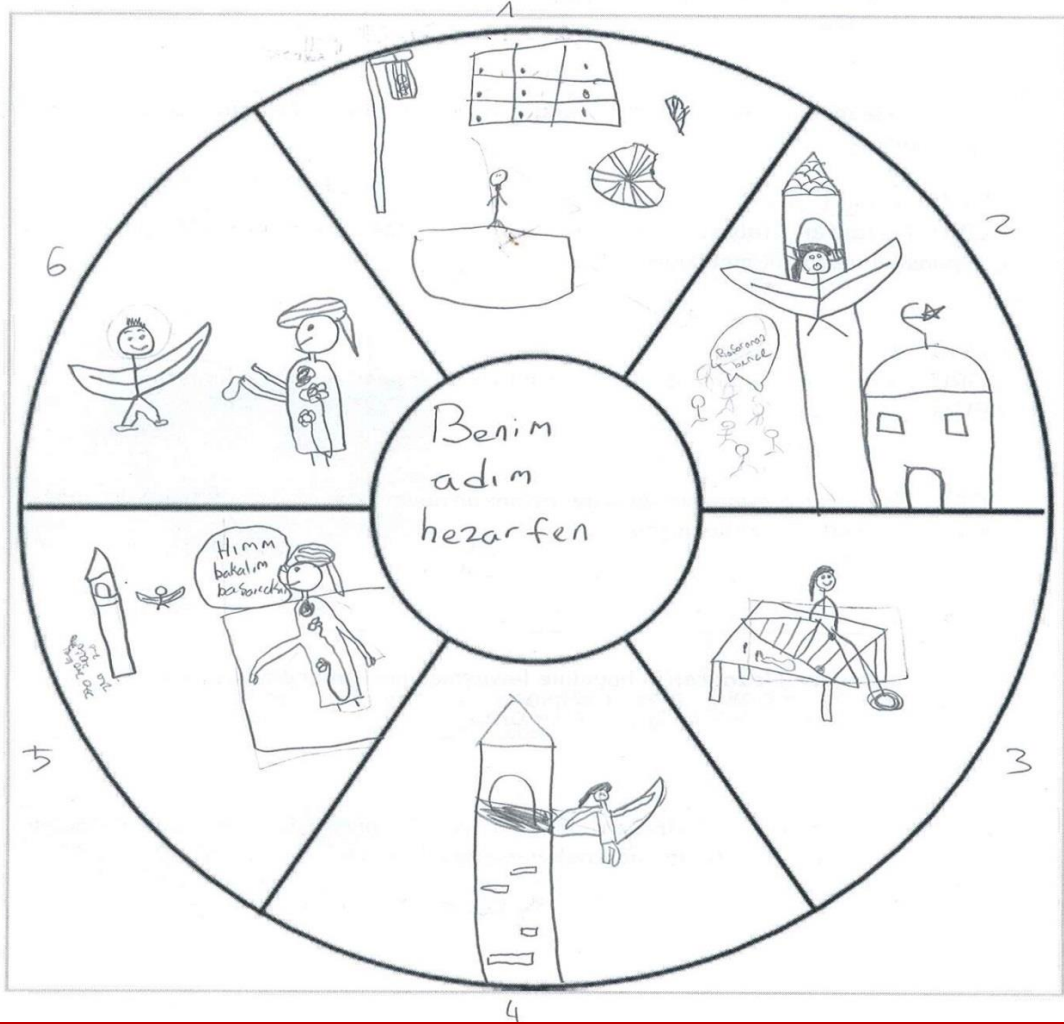
ETKİNLİK 11

Sevgili çocuklar, aşağıdaki tekerleğin ortasına okuduğunuz metnin ismini yazdıktan sonra metnin başından sonuna doğru önemli gördüğünüz ve aklınızda kalan önemli olayları tekerleğin her bir bölümüne resimlerini çizersiniz.



ETKİNLİK 12

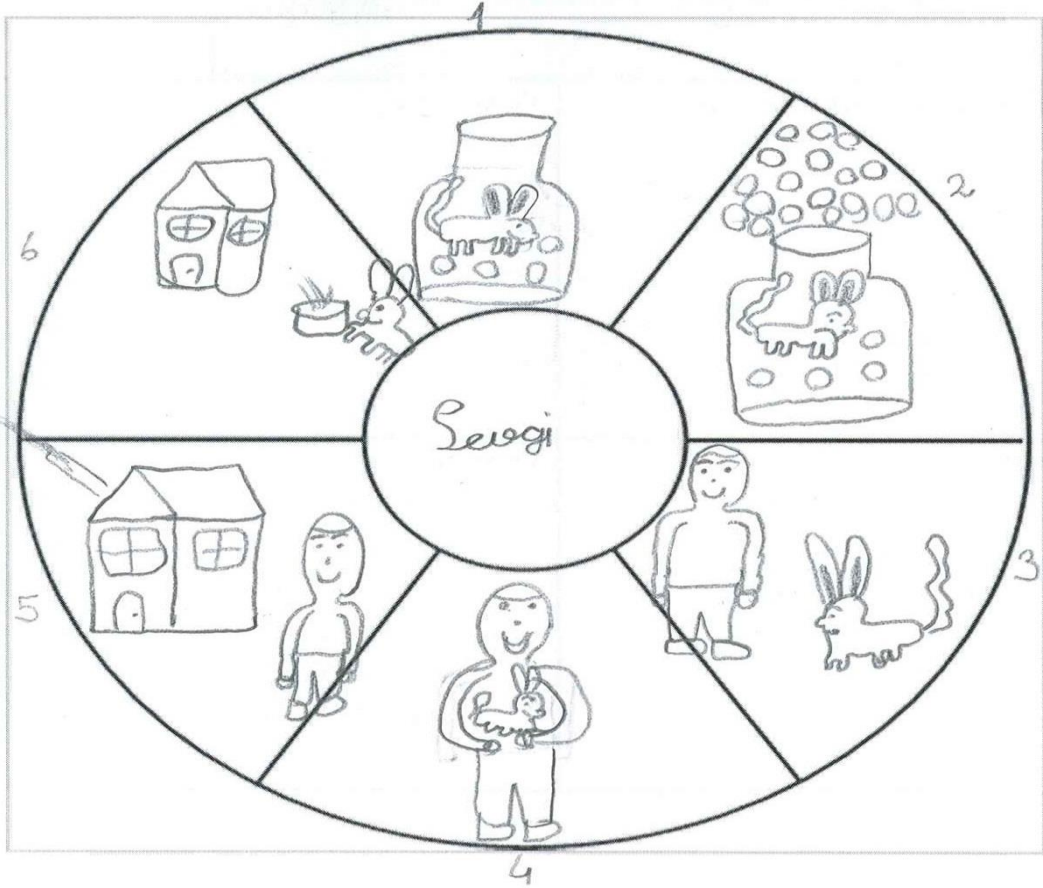
Sevgili çocuklar aşağıdaki tekerleğin ortasına okuduğunuz metnin ismini yazdıktan sonra, okuduğunuz metinde de geçen Hezarfen Ahmet Çelebi'nin ilk uçuş denemesini yapana kadar geçen olayları zihninizde oluşturduğunuz imajları kullanarak çiziniz



ETKİNLİK 12

Sevgili çocuklar aşağıdaki öykü tekerleğinin ortasına okuduğunuz öykünün yazarın ismini ve öykünün başından sonuna doğru önemli gördüğünüz ve aklınızda kalan önemli olayların resimlerini boya kalemle çizin.

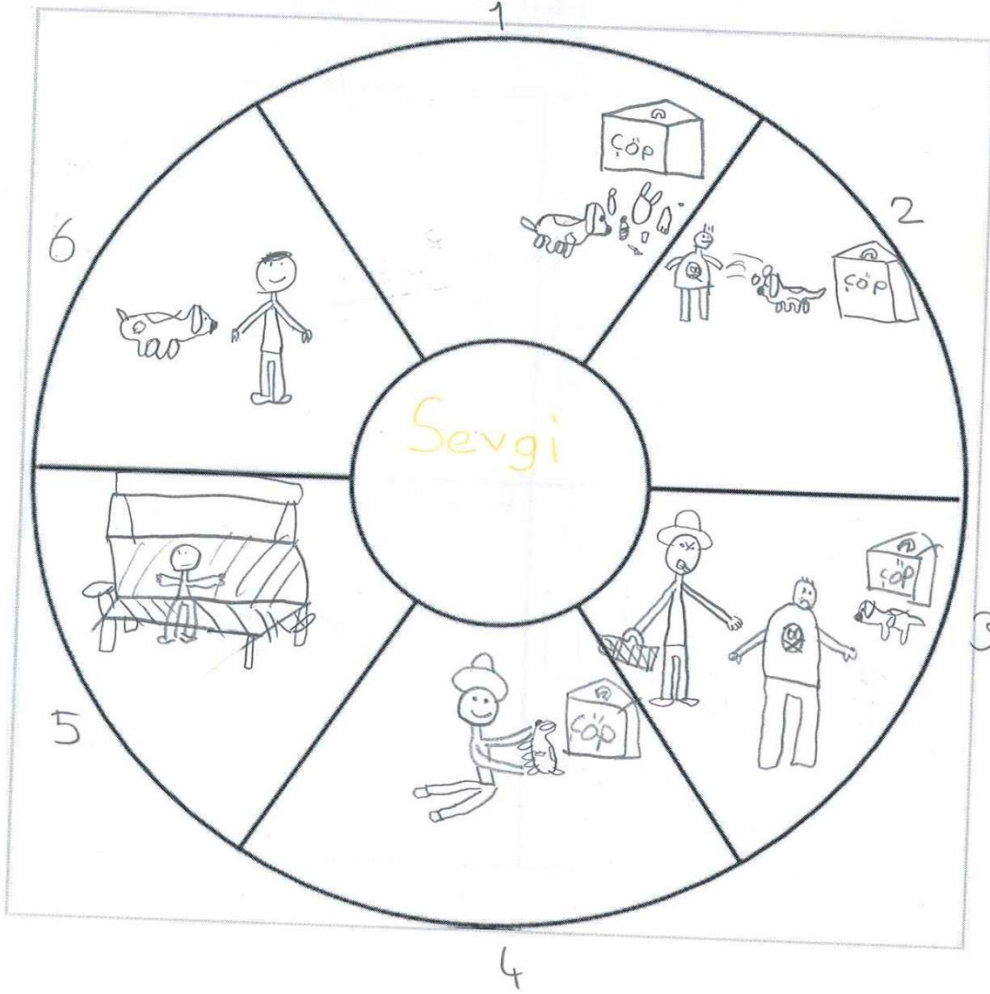
ÖYKÜ TEKERLEĞİ



ETKİNLİK 12

Sevgili çocuklar aşağıdaki öykü tekerleğinin ortasına okuduğunuz öykünün yazarın ismini ve öykünün başından sonuna doğru önemli gördüğünüz ve aklınızda kalan önemli olayların resimlerini boya kalemle çiziniz.

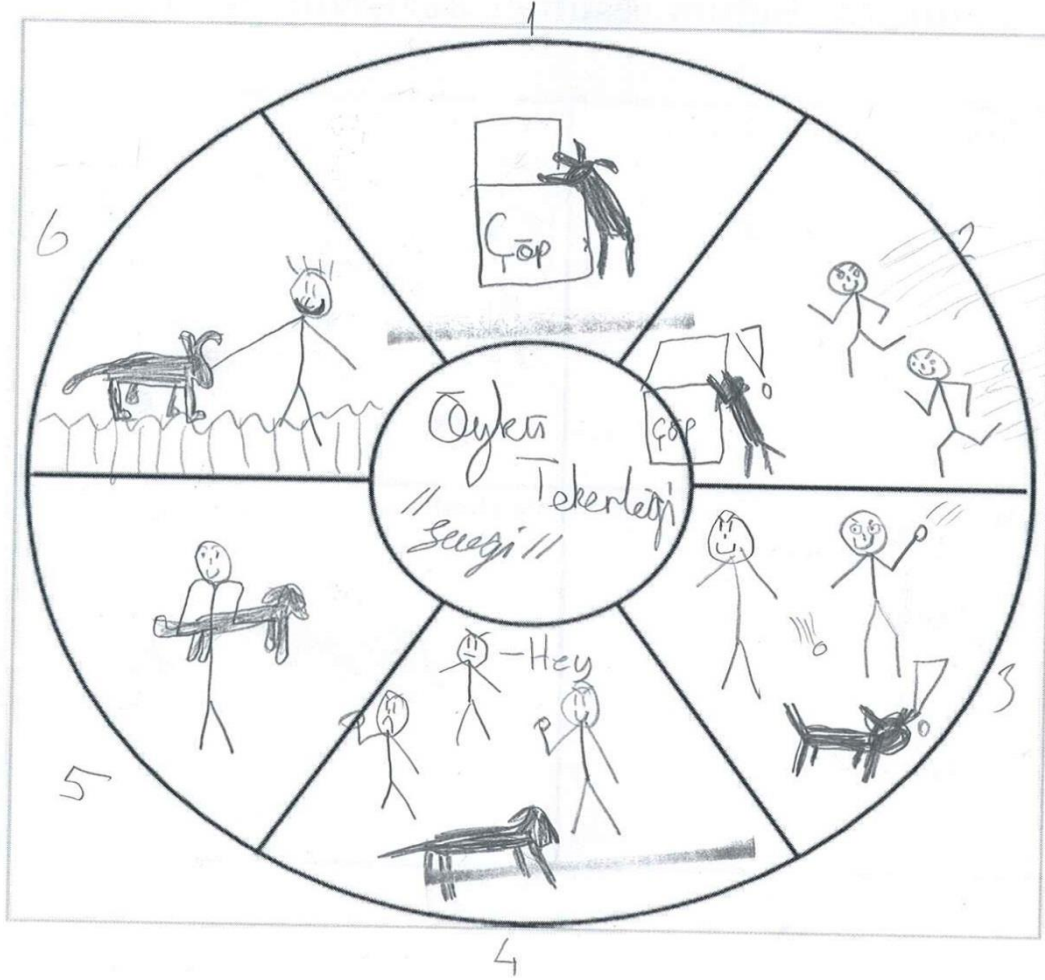
ÖYKÜ TEKERLEĞİ



ETKİNLİK 12

Sevgili çocuklar aşağıdaki öykü tekerleğinin ortasına okuduğunuz öykünün yazarın ismini ve öykünün başından sonuna doğru önemli gördüğünüz ve aklınızda kalan önemli olayların resimlerini boya kalemle çizin.

ÖYKÜ TEKERLEĞİ



ETKİNLİK 1

Nesre Nur Çetin 4/E 718

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okurken zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

zavallı

köpek

sokak

çöp bidonu

tekme

çocuklar

Zihnimde bu resimleri oluşturdum



Bir sokakta elma toplamaya çalışan
çocuklar zavallı aç köpek ve yemek yerken
tekme edilen bir kedi.

2000
Gökhan
4/1 730

ETKİNLİK 1

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okurken zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

zavallı

köpek

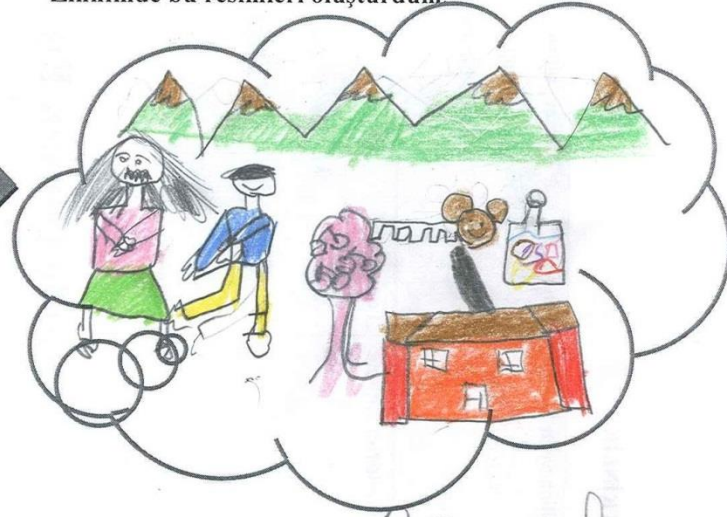
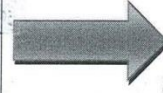
sokak

çöp bidonu

tekme

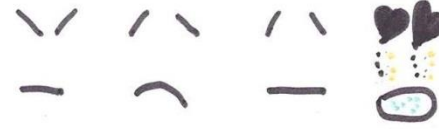
çocuklar

Zihnimde bu resimleri oluşturdum



Bu resim
Köpeğe veriyen

Bey 2 a nur
Elmas 4/c
565 ETKİNLİK



ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okurken zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

Mum ışığı

ödev

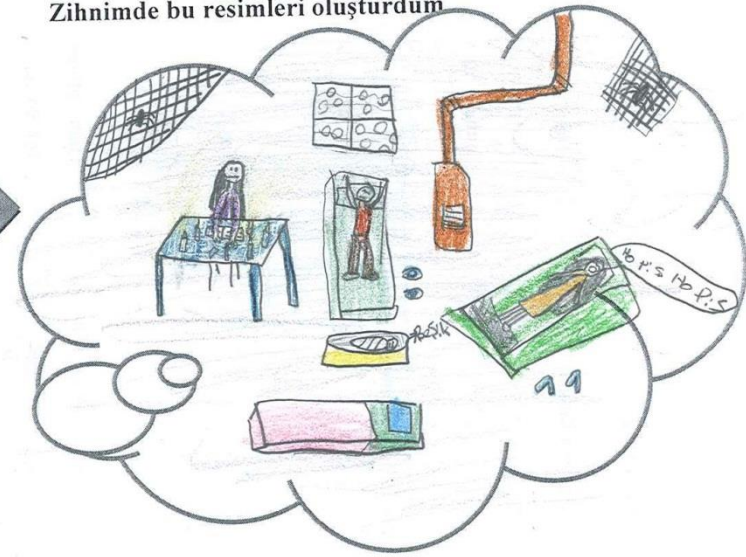
akşam

çocuk

fırtına



Zihnimde bu resimleri oluşturdum



ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okurken zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

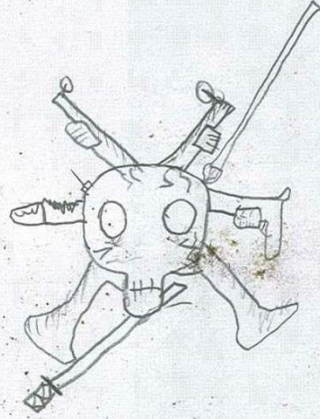
Mum ışığı

ödev

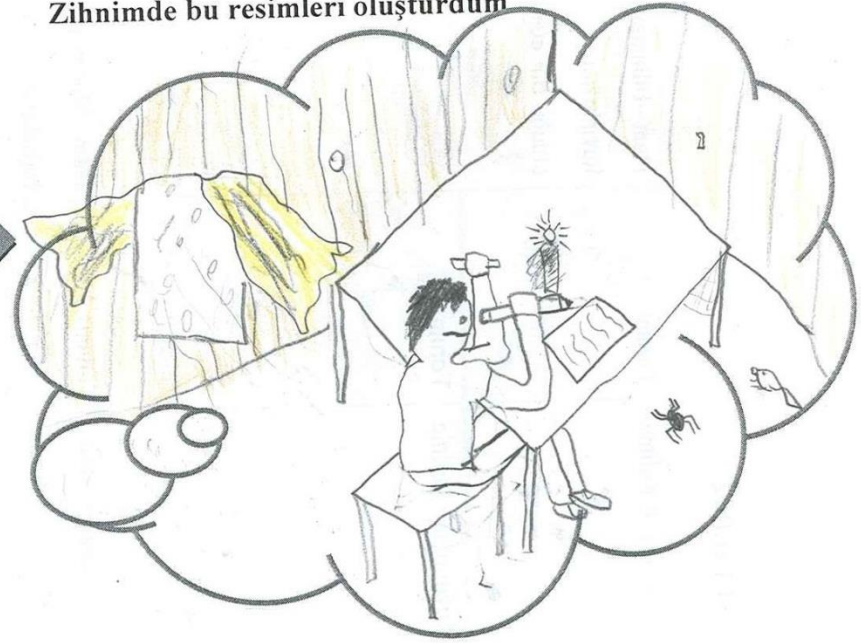
akşam

çocuk

fırtına



Zihnimde bu resimleri oluşturdum



ETKİNLİK 1

Sena Sayrak 4-C 732

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okurken zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

Mum ışığı

ödev

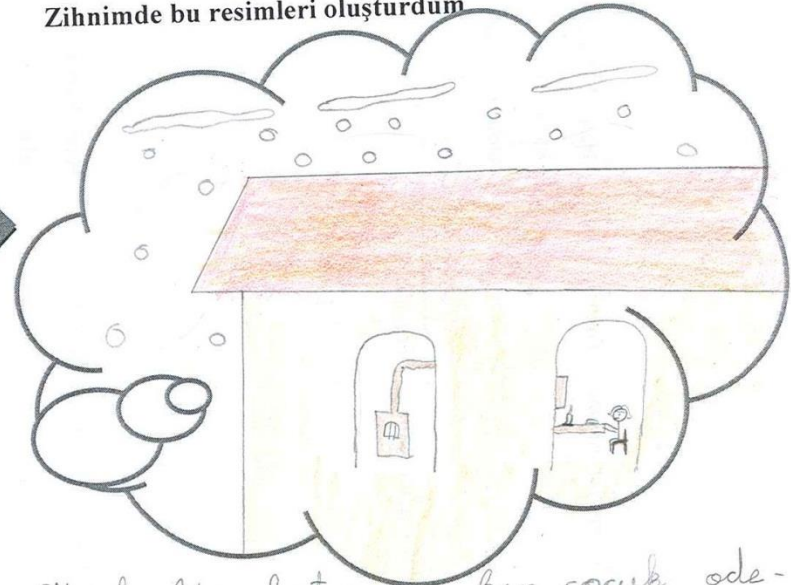
akşam

çocuk

fırtına



Zihnimde bu resimleri oluşturdum



Harik bir fırtınada bir çocuk ödevini yapıyor.

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

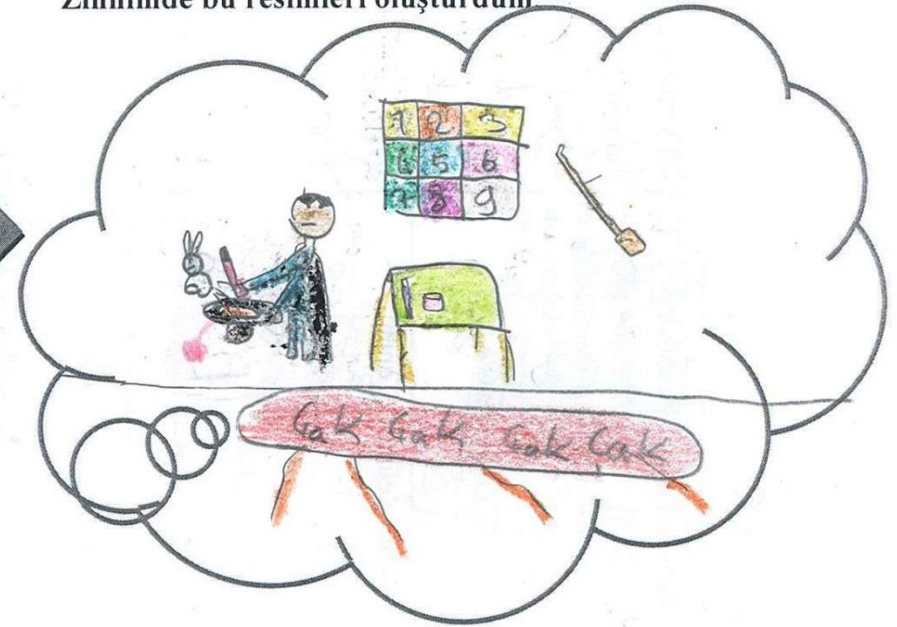
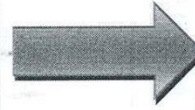
sihirbaz

alkış

tavşan

şapka

Zihnimde bu resimleri oluşturdum



LİK 1

ZİHİNSEL İMAJLARIM

Zihnimde oluşan resimler



Bu kelimeleri duyduğum zaman

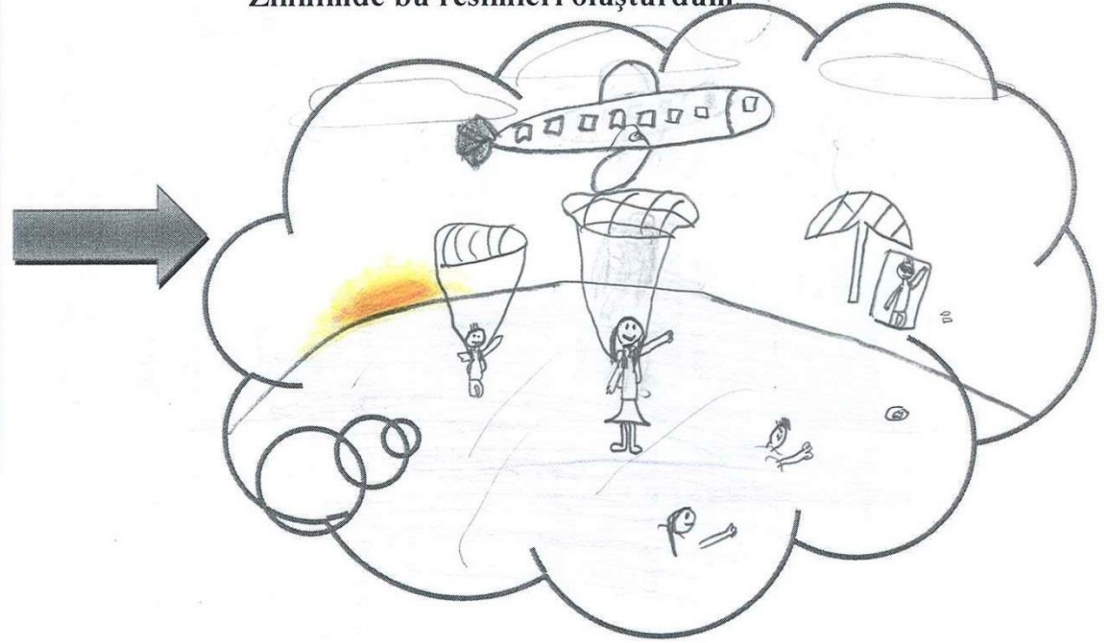
paraşüt

atlamak

uçak

deniz

Zihnimde bu resimleri oluşturdum



ETKİNLİK 5 Duyusal İmaj Tablosu

Okuduğunuz öyküdeki duyularını (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) ortaya çıkaran sözcükleri ve cümleleri aşağıdaki tablodaki ilgili yerlere yazınız. İsteyenler kalan boşluklara resim de çizebilirler.

	Çocuğun köpeğini görmesi
	Köpeğin inlemesi
	Çöp kokusu
	Köpeğin yemek yemesi
	Adanın köpeği kucana alınır

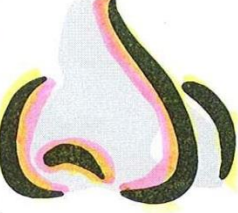
ETKİNLİK 5 Duyusal İmaj Tablosu

Okuduğunuz öyküdeki duyularını (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) ortaya çıkaran sözcükleri ve cümleleri aşağıdaki tablodaki ilgili yerlere yazınız. İsteyenler kalan boşluklara resim de çizebilirler.

	Görük kışak bearda demesi
	Kışayın ilke zsin duymozu
	Esin behesinin kışayın
	Zeneblesin tadı
	Kışayın kucane alması

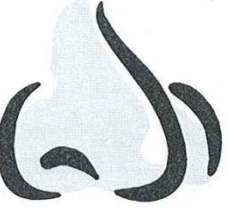
ETKİNLİK 5.**Duyusal İmaj Tablosu**

Okuduğunuz öyküdeki duyularını (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) ortaya çıkaran sözcükleri ve cümleleri aşağıdaki tablodaki ilgili yerlere yazınız. İsteyenler kalan boşluklara resim de çizebilirler.

	Mehmet beyin gölge oyunu oynuyor
	Herkesin sesi
	Çayın kokusu
	Çayın tadı
	Çayın sıcaklığı

ETKİNLİK 5.**Duyusal İmaj Tablosu**

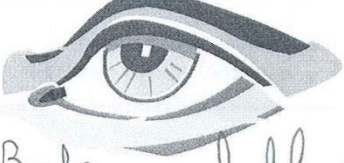
Okuduğunuz öyküdeki duyularını (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) ortaya çıkaran sözcükleri ve cümleleri aşağıdaki tablodaki ilgili yerlere yazınız. İsteyenler kalan boşluklara resim de çizebilirler.

	Ellerinin dışındaki yanıması
	Nasıl anlatılması
	Ateşin kokusu
	Çay tadı
	Uzun dokunma

ETKİNLİK 5.

Duyusal İmaj Tablosu

Okuduğunuz öyküdeki duyularını (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) ortaya çıkaran sözcükleri ve cümleleri aşağıdaki tablodaki ilgili yerlere yazınız. İsteyenler kalan boşluklara resim de çizebilirler.

	Bütün mahallenin karışıklıkla gümülmesi
	Usta kulağıyla dinliyor
	Yemeğin kokusu
	Çaya Tadı
	Usta'nın dokunması

ETKİNLİK 3

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim

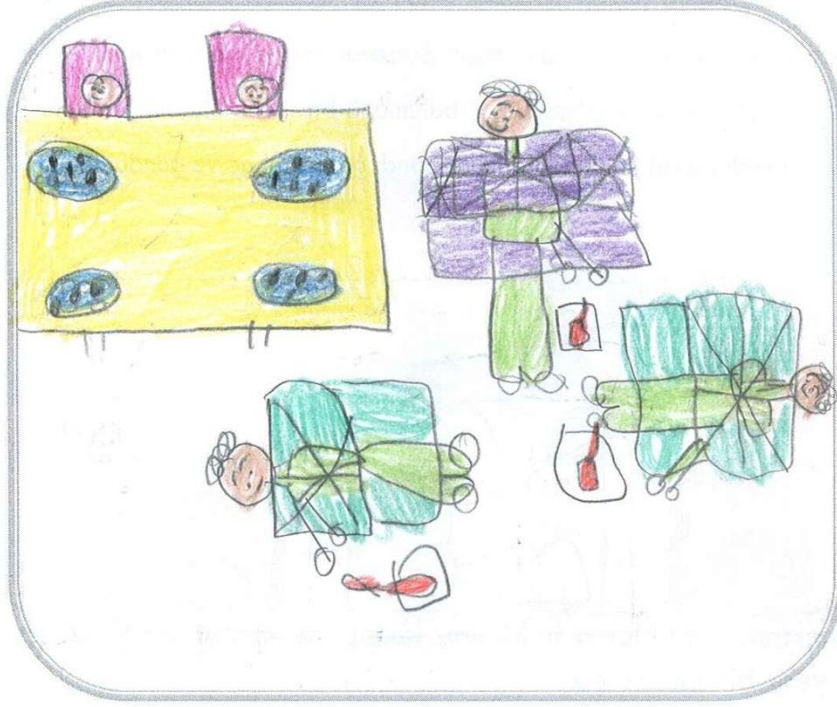


Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

Metin'teki "Bu arada hanımı da... çaylara
getirivermişti" Cıddığım ise Mehmet Bey....
hikaye anlatırken.....

ETKİNLİK 3

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim

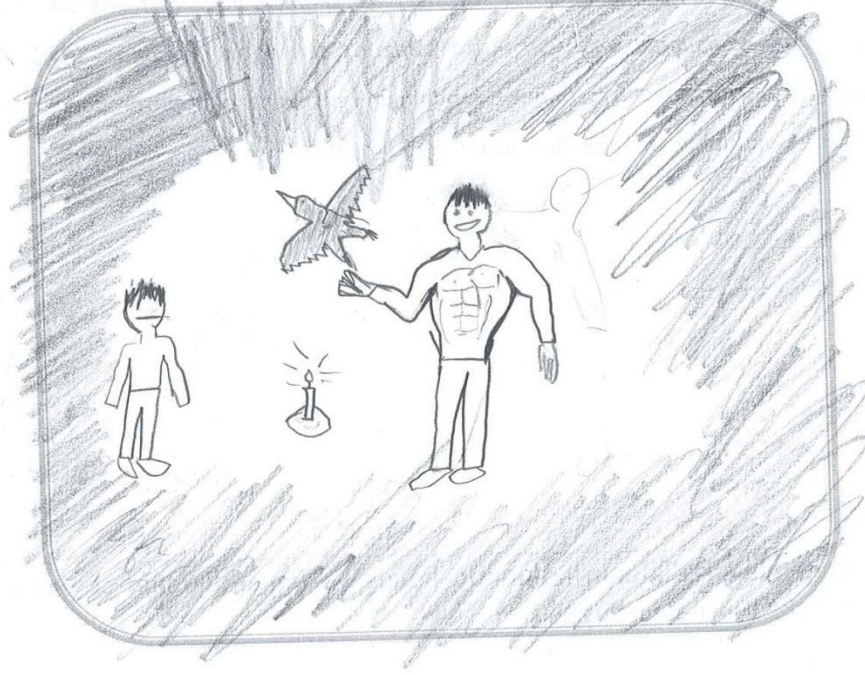


Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

Bütün aile yemek yerken çay baharı
başlıyor.

ETKİNLİK 3

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

.....

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime <i>Endişe</i>	Tanımı: <i>banka</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur: <i>uçağın parçaları ca çok banktum</i>	Resmini çiz
Hatırlatıcı Kelime <i>uçağ</i>	Tanımı: <i>uçağ bir taşıma aracı</i>		

ETKİNLİK 3

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

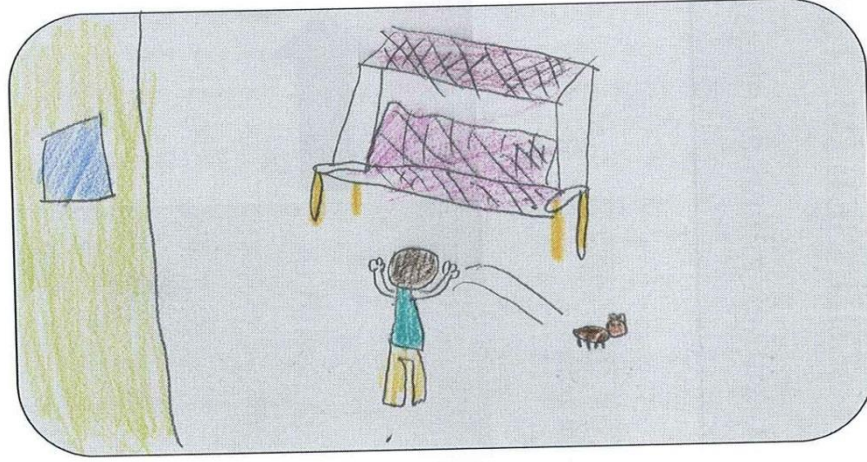
Köpeğle oynamaları.....

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime Endişe	Tanımı: korku	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur: Uçak kollarıncaya endişelenmeye başladım	Resmini çiz
Hatırlatıcı Kelime Uçak	Tanımı: Uçan bir kavak aracı		

ETKİNLİK 3

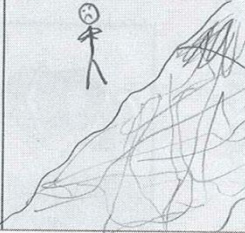
Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

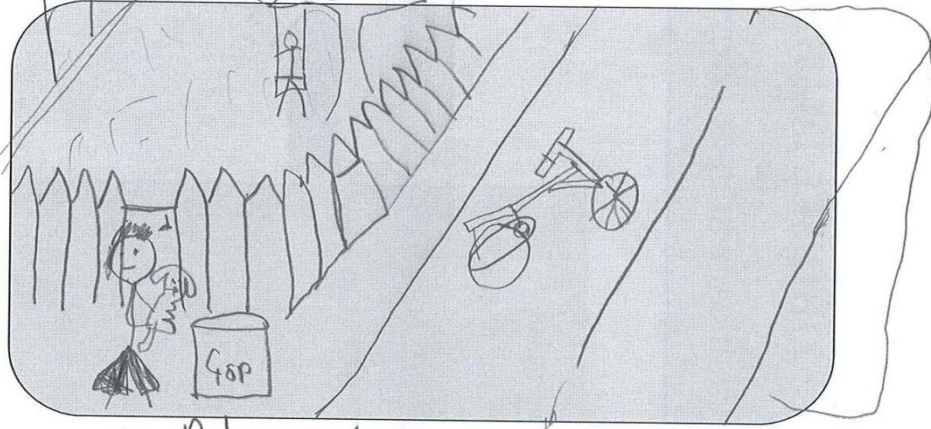
Köpek, çalıyor. Gökten adamın elinden.....
nereye bu kadar gitti bilmediği zaman.....

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime <i>Çağresizlik</i>	Tanımı: <i>Yöntemle- mansız</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz
Hatırlatıcı Kelime <i>Yöntem</i>	Tanımı: <i>Çağre</i>	<i>Çağresiz adamın arkasında bir yöntem bulmuştur</i>	

ETKİNLİK 3

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



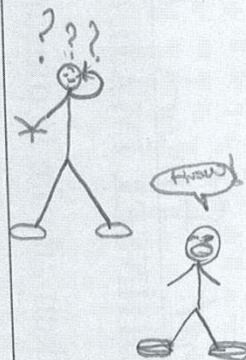
Bahçe yol ve çöp var

Çizdiklerime ilişkin düşüncelerim

Bahçe var çöp ve yol var

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime <i>Faol</i>	Tanımı: <i>Ara, buluk</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz
Hatırlatıcı Kelime <i>Çay</i>	Tanımı: Sıcak su ile kaynatıp içilen sıcak içecek.	<i>O faol faol çayı yudunluyordu</i>	

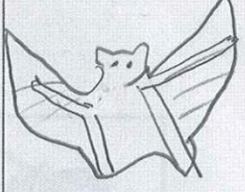
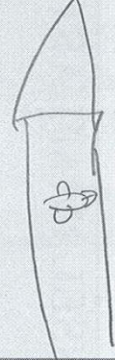
Bilinmeyen Kelime <i>Husus</i>	Tanımı: <i>Konu</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz
Hatırlatıcı Kelime <i>İş</i>	Tanımı: Yapılacak şey, çalışma.	<i>Bir hususu çok daha belirginlemişti</i>	

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime <i>Şeferde</i>	Tanımı: <i>Yolculuk</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur: <i>Yol diyince ablama Şeferde gelir.</i>	Resmini çiz 
Hatırlatıcı Kelime <i>Yol</i>	Tanımı: Karada havaada suada bir yerden bir yere gitmek için usablık tarzı		

Bilinmeyen Kelime <i>İşertmek</i>	Tanımı: <i>Kurulanma</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur: <i>İşertti' diyince ablama işertmek gelir</i>	Resmini çiz 
Hatırlatıcı Kelime <i>İşertti</i>	Tanımı: Alması isten- ilmeyen değerlerden doğan ruh tedirginliği		

ETKİNLİK 2

Bilinmeyen Kelime <i>Sema</i>	Tanımı: <i>Bir aletin ucu lar aracin ana isini</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz veya bir resim yapıştır
Hatırlatıcı Kelime <i>Yarasa</i>	Tanımı: <i>Uçabilen memeli hayvan</i>	<i>Herkes yarasa yı bakarak bir uçak seması çizdi</i>	
Bilinmeyen Kelime <i>Kule</i>	Tanımı: <i>Yüksek kına</i>	Hem bilinmeyen hem de hatırlatıcı kelimenin olduğu bir cümle kur:	Resmini çiz veya bir resim yapıştır
Hatırlatıcı Kelime <i>Kız</i>	Tanımı: <i>Uzun hayvan</i>	<i>Kulede kız var</i>	

ETKİNLİK 4.

ÇİZ-KONUŞ-ÇİZ

Metinde geçen "Çocuklar daha önce hiç gölge oyunu oynamamışlardı. Mehmet Bey, mumu duvara yakın tuttu ve elleri ile şekiller yapmaya başladı. Ellerinin duvardaki yansıması önce bir kuşa benzedi sonra da tavşana... Bütün bunlar çocukların çok hoşuna gitmişti..." bölümünü bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz.



Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve öğrendiklerin şeylerle ilgili yeni bir **resim çiz**



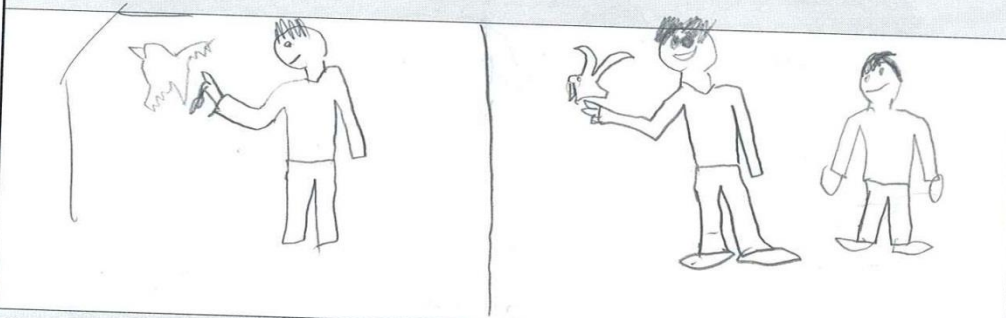
Farklı Olan Ne?

Çizdiğin resimler arasındaki farkı açıkla.

Haray

ETKİNLİK 4.**ÇİZ-KONUŞ-ÇİZ**

Metinde geçen "Çocuklar daha önce hiç gölge oyunu oynamamışlardı. Mehmet Bey, mumu duvara yakın tuttu ve elleri ile şekiller yapmaya başladı. Ellерinin duvardaki yansıması önce bir kuşa benzedi sonra da tavşana... Bütün bunlar çocukların çok hoşuna gitmişti..." bölümünü bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz.



Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve öğrendiklerin şeylerle ilgili yeni bir resim çiz.



Farklı Olan Ne?

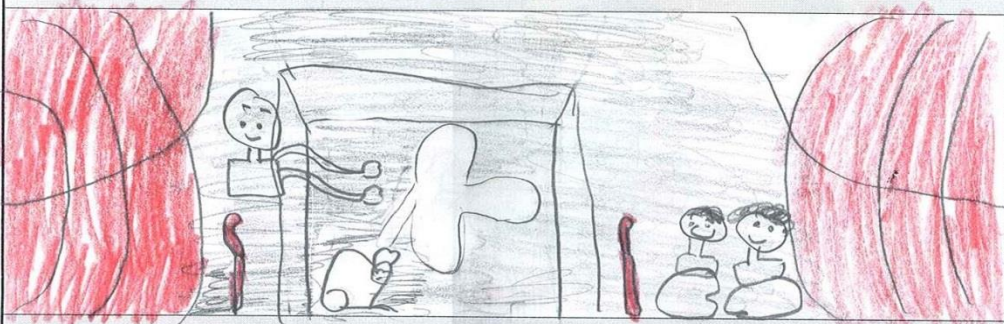
Çizdiğin resimler arasındaki farkı açıkla.

İki farklı resim

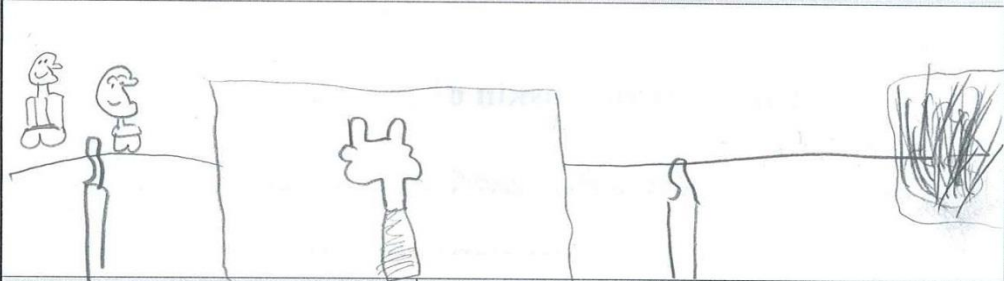
ETKİNLİK 4.

ÇİZ-KONUŞ-ÇİZ

Metinde geçen "Çocuklar daha önce hiç gölge oyunu oynamamışlardı. Mehmet Bey, mumu duvara yakın tuttu ve elleri ile şekiller yapmaya başladı. Ellerin duvardaki yansıması önce bir kuşa benzedi sonra da tavşana... Bütün bunlar çocukların çok hoşuna gitmişti..." bölümünü bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz.



Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve öğrendiklerin şeylerle ilgili yeni bir resim çiz.



Farklı Olan Ne?

Çizdiğin resimler arasındaki farkı açıkla.

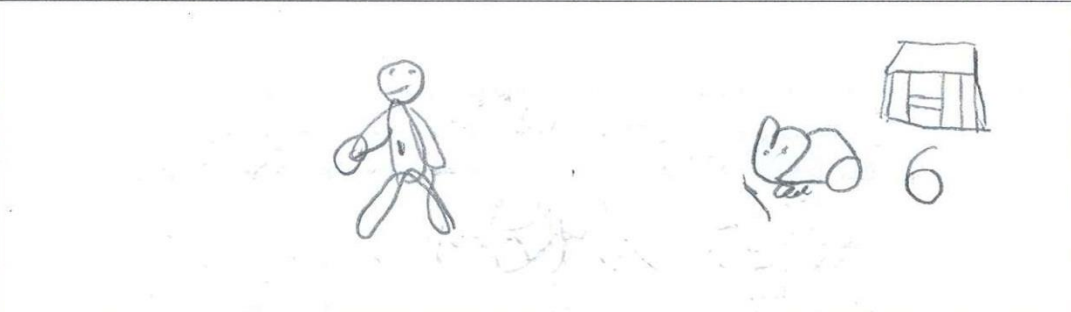
Partnerim sadece buş çizmiş ben hem tavşan hemde buş çizdim benim perdelerim vardı rengi bermisuydu onun yoktu benim samimem yaktı onun vardı

ETKİNLİK 4

Metinde geçen "Bir illüzyonist elinde tuttuğu madeni parayı yok etme numarası yapıyor." cümlesini bir kere okuduktan sonra gözlerini kapat ve okudukların hakkında düşün. Şimdi gözlerini aç ve gördüklerini çiz.



Partnerinle çizdiklerinizin hakkında konuş ve öğrendiklerinizle ilgili yeni bir resim çiz.



Farklı Olan Ne?

Çizdiğin resimler arasındaki farkı açıkla.

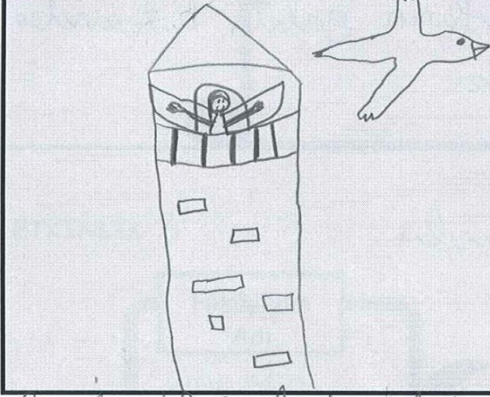
Dikkat geçen
şey



ETKİNLİK 3

Zihnimde oluşturduğum resimler değişiyor

Okuduktan Sonra



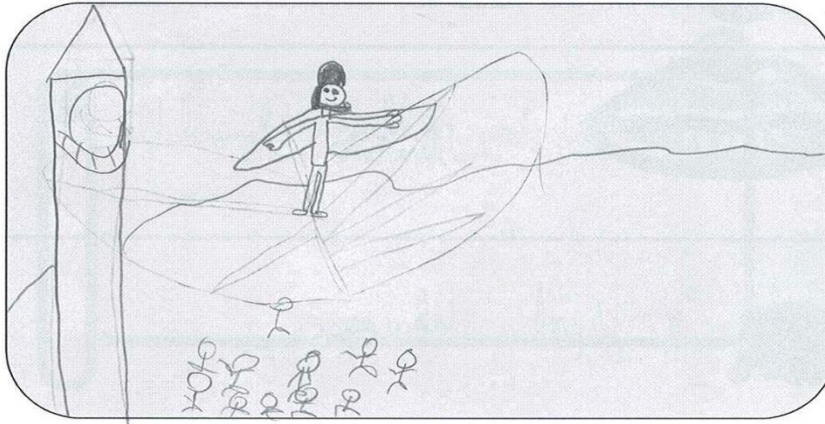
Filmini İzledikten sonra



Ben Zeynep Çelebi'nin Gülata Kulesi'nde atladığını sandım çünkü camiden
ETKİNLİK 4: Zihninde oluşturduğun en canlı resmi önce aşağıya çiz

daha sonra tahtada sınıfa arkadaşlarının önünde canladır.

Zihnimde Oluşan En Canlı Resim



ETKİNLİK 11.

ZİHİNSEL İMAJLARIM

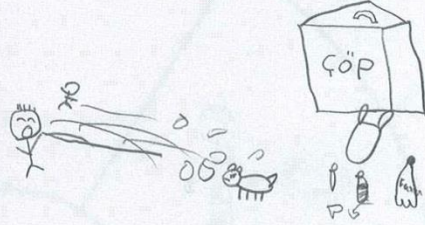
Okuma boyunca zihnimde
oluşturduğum resimler değişiyor



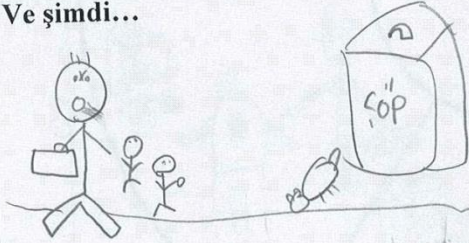
Şuan zihnimde olan resim...



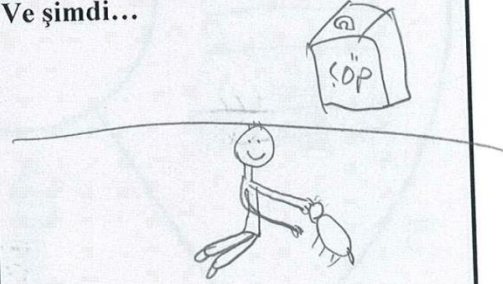
Ve şimdi...



Ve şimdi...

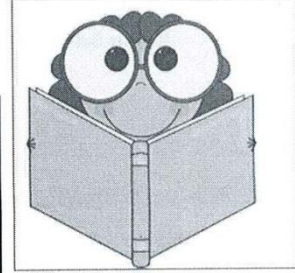


Ve şimdi...



ZİHİNSEL İMAJLARIM

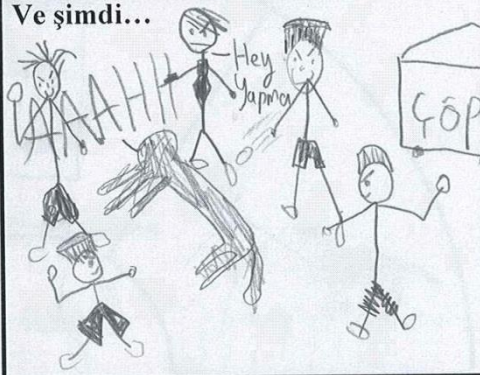
Okuma boyunca zihnimde
oluşturduğum resimler değişiyor



Şuan zihnimde olan resim...



Ve şimdi...



Ve şimdi...

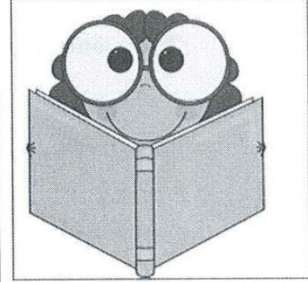


Ve şimdi...



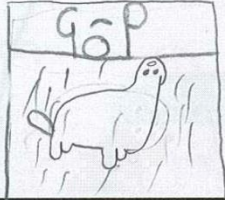
ZİHİNSEL İMAJLARIM

Okuma boyunca zihnimde
oluşturduğum resimler değişiyor



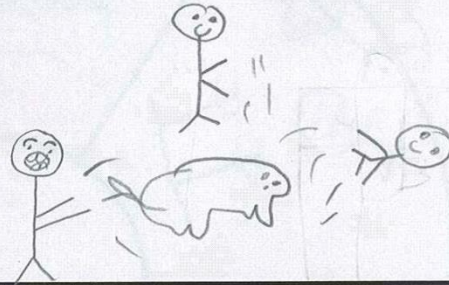
Şuan zihnimde olan resim...

Çiğdem yemek yapıyor
ve gelen bebek bakıyor

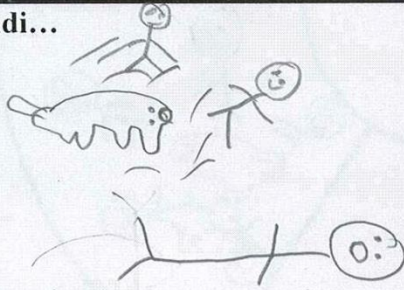


Ve şimdi...

Çocuklar kâpeğe
taş atıyor

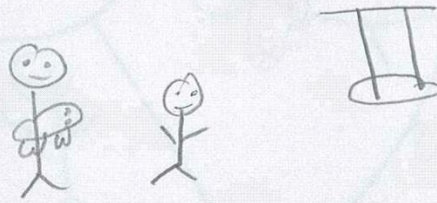


Ve şimdi...



Bir adam çocuklara
nafıyorsa inen diyor

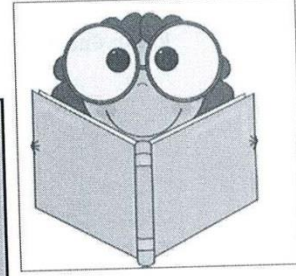
Ve şimdi...



Baba kâpeği oğluna gösteriyor

ZİHİNSEL İMAJLARIM

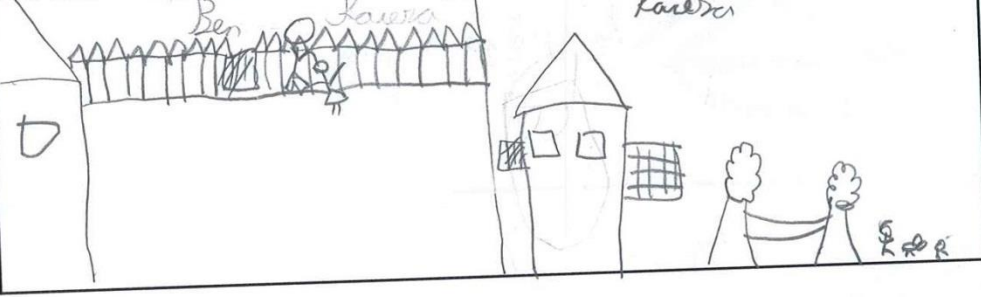
Okuma boyunca zihnimde
oluşturduğum resimler değişiyor



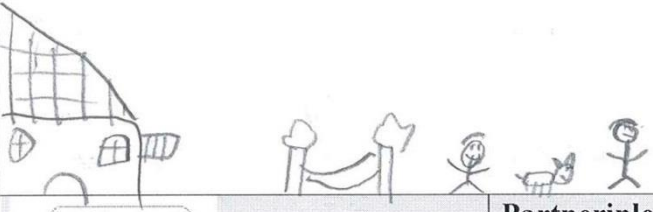
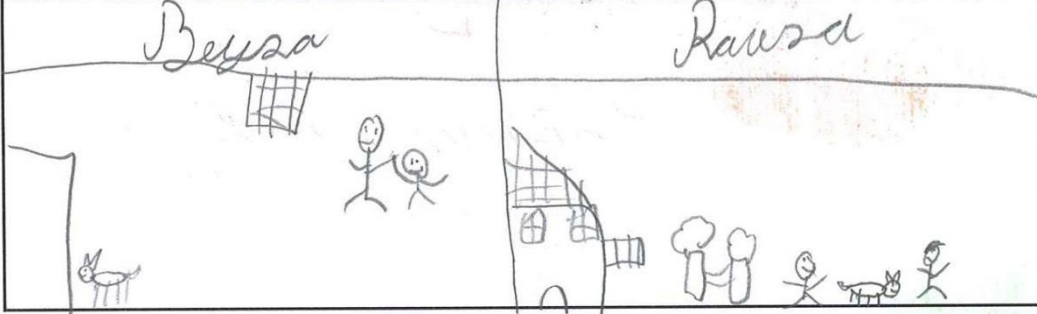
ETKİNLİK 4

	Gözlerini kapat ve öğretmenin söyledikleri hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.
	Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Partnerinle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.
Önceki... beş tane... sonra... bazı... şeylerin... gibi... olduğunu... gördüm... sonra... bir... şey... oldu... 	
	Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar olarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş.

ETKİNLİK 4

	Gözlerini kapat ve öğretmenin söyledikleri hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.
	
	Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Partnerinle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.
Hayır çünkü ne deyse aynı	
	Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar olarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş.
	

ETKİNLİK 4

	Gözlerini kapat ve öğretmenin söyledikleri hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.
	Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Partnerinle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.
nerdeymiş aynı.....	
	Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar alarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş.
Beysa Rausa 	

ETKİNLİK 4



Gözlerini kapat ve öğretmenin söyledikleri hakkında düşün. Gördüklerini aşağıdaki bölüme çiz.



Partnerinle çizdiklerin hakkında konuş ve neden böyle bir resim yaptığını açıkla. Partnerinle konuştuktan sonra düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Cevabın evet ise aşağıya nedenini yaz.

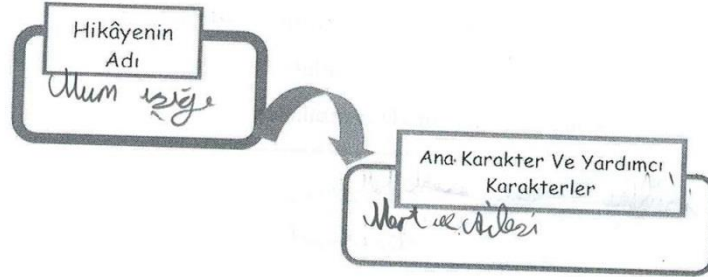
.....
.....
.....



Son düşüncelerinin resmini çiz kısa notlar olarak bunları sınıf arkadaşlarınla paylaş.

.....
.....
.....

ETKİNLİK 6



ETKİNLİK 7: Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

SORU: Mert'in evinde neden herkes mum arayışı içerisindeydi?	CEVAP: Elektriklerin kesildiği için
SORU: Elektrikler kesilmeden önce Mert'in halası Melek ne yapmaktaydı?	CEVAP: Ödev
SORU: Mehmet Bey'in mutlu olmasının sebebi neydi?	CEVAP: Ailesi ile zaman geçirdiği için
SORU: Mehmet Bey oğlu Mert'in hangi sözünden dolayı içerledi?	CEVAP: Sevgiyenun olduğunu abı söylediği için
SORU: Mehmet Beyin geçmişe özlem duymasının sebebi ne olabilir?	CEVAP: Çünkü geçmişte birlikte oldukları için
SORU: Mert ve ailesi masalı dinledikten sonra ne yaptılar?	CEVAP: Güle güle oynadılar
SORU: Mehmet Bey akşamın sonunda hangi öneride bulundu?	CEVAP: Haftada bir böyle yapalım
SORU: Mum ışığında ders çalışılabilir mi? Bu konudaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıklayınız?	CEVAP: Evet böyle çalışılabilir

ETKİNLİK 8: "Elektriğin olmadığı dönemlerde aydınlanma aracı olarak kullanılan mum, günümüzde..."

Yukarıdaki cümleyi mantıklı bir şekilde tamamlamak isterseniz aşağıda verilen boşluğa neler yazardınız? Üç farklı şekilde tamamlamayı deneyiniz.

elektrik yaygın değildir.
aydınlatma aracı kullanılabiliyor.
.....
.....
.....

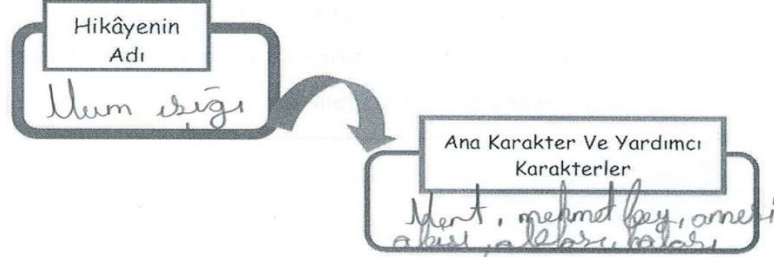
ETKİNLİK 9: Okuduğunuz öykünün konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

Mert ve ailesinin mum ışığı-
nda geçirdiği akşam

ETKİNLİK 10. "Mum Işığı" adlı metnin ana fikrini aşağıdaki boşluğa yazınız.

Elektrik kesildiğinde yapabileceğimiz şeyler.

ETKİNLİK 6



ETKİNLİK 7: Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

SORU: Mert'in evinde neden herkes mum arayışı içerisindeydi?	CEVAP: Elektrikler kesildiği için
SORU: Elektrikler kesilmeden önce Mert'in halası Melek ne yapmaktaydı?	CEVAP: Oda yapmaktaydı
SORU: Mehmet Bey'in mutlu olmasının sebebi neydi?	CEVAP: Ailesiyle birlikte zaman geçirdiği için
SORU: Mehmet Bey oğlu Mert'in hangi sözünden dolayı içerledi?	CEVAP: Televizyon'un olmaması
SORU: Mehmet Beyin geçmişe özlem duymasının sebebi ne olabilir?	CEVAP: Ailesiyle birlikte bir arada olduğu için
SORU: Mert ve ailesi masalı dinledikten sonra ne yaptılar?	CEVAP: Gölge ayırmaya başladılar
SORU: Mehmet Bey akşamın sonunda hangi öneride bulundu?	CEVAP: Bunu baktada tere yapalım önerisi
SORU: Mum ışığında ders çalışılabilir mi? Bu konudaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıkla mısın?	CEVAP: Çalışılabilir ama çok zor

ETKİNLİK 8: "Elektriğin olmadığı dönemlerde aydınlanma aracı olarak kullanılan mum, günümüzde..."

Yukarıdaki cümleyi mantıklı bir şekilde tamamlamak isterseniz aşağıda verilen boşluğa neler yazardınız? Üç farklı şekilde tamamlamayı deneyiniz.

Düğün günlerinde bu

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK 9: Okuduğunuz öykünün konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

Elektriklerin besilmesiyle
mum ışığında geçirilen
vakit

ETKİNLİK 10. "Mum Işığı" adlı metnin ana fikrini aşağıdaki boşluğa yazınız.

Elektriksizde güzel
vakit geçirebiliriz

ETKİNLİK 9. Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

SORU: İllüzyonistlerin en çok yaptıkları numaralar (hileler) nelerdir?

CEVAP: Çapkandan tavsan çıkarma

SORU: İllüzyonistlerin numara yaparken en çok kullandıkları malzemeler nelerdir?

CEVAP: Daynak ve sapka

SORU: Bir illüzyonist (sihirbaz) kostümünde hangi parçalar bulunur vardır?

CEVAP: Sapka, pelerin, daynak, papyon,

SORU: İllüzyon gösterileri niçin yapılmaktadır?

CEVAP: Eylence için

SORU: İllüzyonistler gerçekten gösteri yaparken bazı şeyleri (madeni para, mendil, vb..) yok ederler mi? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

CEVAP: Hayır sadece görüş alanımızdan çıkarırlar

SORU: Bir illüzyonistin yaptığı numara izleyiciler tarafından anlaşılırsa neler olabilir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

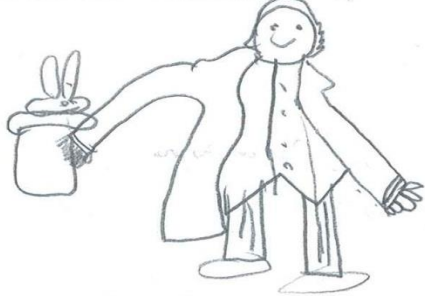
CEVAP: Rezil olur, sıkıcı olur.

SORU: İllüzyonistler gösterilerinde neden içine ayna yerleştirilmiş küp şeklindeki kutuyu kullanırlar?

CEVAP: Eşyaları daynakların görüş alanından çıkarmak için

ETKİNLİK 6:

Bir sabah uyandığında yanı başında yandaki biletin olduğunu düşün. Annen ve baban hafta sonu için sana sürpriz yapmışlar. Gözlerini kapat ve gideceğin sihir gösterisinde neler olabileceğine ilişkin zihninde imajlar oluştur. Şimdi oluşturduğun imajları çiz ve birer cümle ile açıkla.



Berata
Şu bu
Şu bu

ETKİNLİK 7: Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

Sihirbazların
Hileleri ve numaraları

ETKİNLİK 8: "Hokus Pokus" adlı metnin ana fikrini aşağıdaki boşluğa yazınız.

Sihirbazlar hiç
bir şey yoktmezler sadece
gözük olamıozdan çıkarırlar

Ena
Ena
Ena
Ena

ETKİNLİK 10



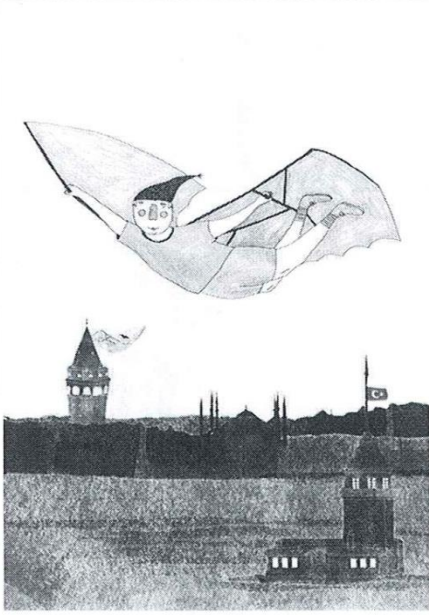
Yukarıdaki illüzyonistin yerinde sen olsaydın yanda gösterilen malzemelerle izleyicilere hangi gösteriyi yapardın. Zihninde canlandığı gösterinin resmini aşağıdaki boşluğa çiz. Daha sonrada da çizdiğin resmi açıkla.



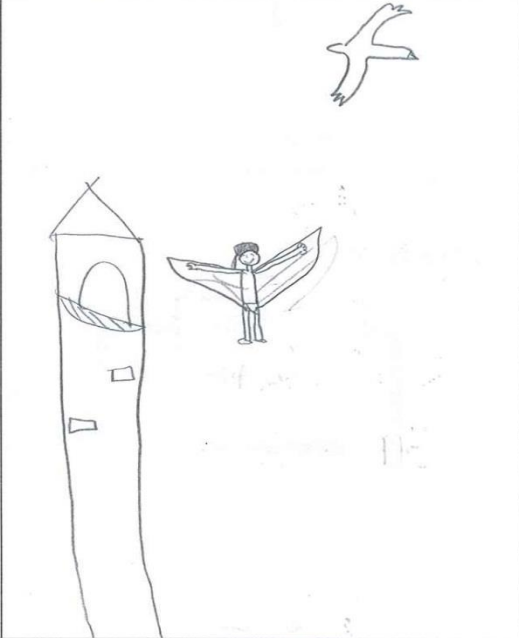
AÇIKLAMA
Şapkadan tavşan çıkıyor dem.

ETKİNLİK 9:

Galata Kulesi'ne çıktım. Çok heyecanlıyım. İyi hazırlanmışım ve kendime güveniyordum. Hedefim, boğazın karşısında bulunan Üsküdar'a uçmaktı. Ve işte uçuyordum! Bu inanılmaz bir mutluluktu.

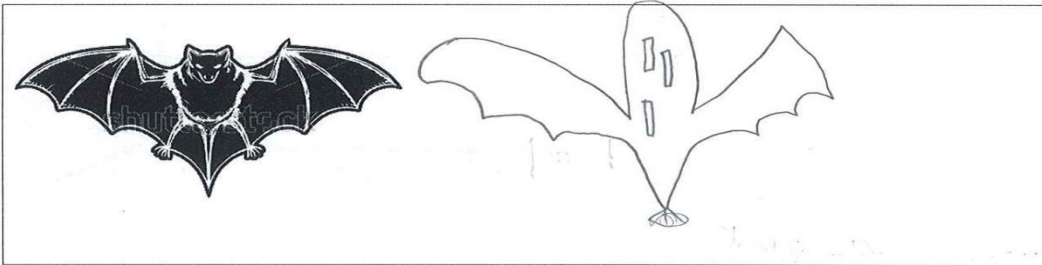


Gözlerini kapat ve yandaki cümle hakkında zihninde resimler (imajlar) oluştur. Daha sonra oluşturduğun resmi aşağıya çiz ve yandaki resimle karşılaştırarak farkını en alta yaz.



İki resim arasındaki farkı açıkla: *Bende deniz yoktu ama orda var.*

ETKİNLİK 10: Aşağıdaki yarası resminden yola çıkarak bir uçan araç tasarımı yapabilir misin? Şimdi çizme zamanı!



EK.16. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar*







***Sınıf öğretmeni ve velilerin izni alınarak kullanılmıştır.**