

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN
İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA TUTUMU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TUĞBA OKUR

AĞUSTOS 2022

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN
İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA TUTUMU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TUĞBA OKUR
DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEHRA KILIÇ ÖZMEN

AĞUSTOS 2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Tuğba OKUR

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığını taahhüt ederim.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Zehra KILIÇ ÖZMEN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Tuğba Okur tarafından hazırlanan ‘Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Tutumu Üzerindeki Etkisi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı kapsamında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Zehra KILIÇ ÖZMEN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN

Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/08/2022

ÖNSÖZ

Okumak ve okuduğunu anlamak her alanda karşımıza çıkan, içinde yaşadığımız dünyayı tanımamızı ve değişip gelişen topluma ayak uydurmamızı sağlayan en önemli becerilerdendir. Bu nedenle eğitim hayatının başlangıcı sayılabilecek ilkokul döneminde, ilkokul öğrencileri ile severek, isteyerek ve eğlenerek yapılmış olan bu çalışmanın alanyazına ve benim gibi öğretmen olan tüm meslektaşlarıma katkı sağlayacağını düşünüyorum ve umuyorum.

Çalışmam boyunca tezimin her aşamasında bana desteğini esirgemeyen ve yol gösteren saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zehra KILIÇ ÖZMEN'e; görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Kevser KOÇ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Selim TİRYAKİOL'a; yüksek lisans boyunca derslerini aldığım ve çokça katkılarını gördüğüm hocalarım Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a, Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN'e, Dr. Öğr. Üyesi Nihan ŞAHİNKAYA'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan UÇAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavımda jüri olarak bulunup görüş ve önerileri ile katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansın bana kazandırdığı, süreç boyunca desteğini esirgemeyen ve beni motive eden kıymetli arkadaşım Songül BİLDİRİR'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her daim yanımda olan, hem çalışıp hem tez sürecimi tamamlamama imkân sağlayan annem Tülay OKUR ve babam Ali OKUR'a sevgi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA TUTUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Okur, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zehra Kılıç Özmen

Ağustos, 2022. xv+165 Sayfa.

Bu araştırma zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Anadolu Yakası'ndaki bir devlet ilkokulunun iki farklı sınıfında öğrenim gören, 30'u deney 30'u kontrol grubunda yer alan toplam 60 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 8 haftalık uygulamanın yapıldığı çalışmada deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj oluşturma öğretiminin doğrudan öğretimi yapılmış ve öğretim sırasında zihinsel imaj oluşturma etkinlikleri kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgiler Formu", "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama öncesinde grupların denklik durumları İki Yönlü Kay Kare Testi ve Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Uygulama sonrasında ise grup içi ve gruplar arasındaki farklılaşmayı incelemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, İlişkili Örneklemeler İçin t Testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest ve sontest puanları istatistik

olarak anlamlı derecede farklılaşmazken, okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel İmaj Oluşturma, Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu, Anlama Stratejileri, İlkokul

ABSTRACT

THE IMPACT OF TEACHING MENTAL IMAGERY ON READING COMPREHENSION AND READING ATTITUDES OF PRIMARY EDUCATION 1st GRADE STUDENTS

Okur, Tuğba

MA Thesis, The Department of Basic Education, Classroom Education Science

Advisor: Asst. Prof. Dr. Zehra Kılıç Özmen

August, 2022. xv+165 Pages.

This research was conducted to examine the impact of teaching mental imagery on reading comprehension and reading attitudes of primary education 1st grade students. The research, in which the pretest-posttest unequalized control group quasi-experimental design, which is one of the quantitative research methods, was used, was made in the second semester of the 2021-2022 academic year. The study group of the research, which was determined by convenient sampling method, consists of 60 first grade students, 30 of them were in the experimental group and 30 of them were in the control group, studying in two different classes of a public primary school on the Anatolian side of Istanbul. Appropriate Sampling Method Of Sampling Methods Was Used While Determining The Working Group. In The Study which was lasted 8 weeks, experimental group students were directly taught to create Mental Images And Mental Image Creating Activities Were Used During The Teaching. The control group students were taught in line with the current Turkish Course Curriculum. The data of the research were collected with “Personal Information Form”, “Ability of Reading Comprehension Scale” and “Attitude Scale Towards Reading”. The collected data were analyzed using the IBM SPSS 22.0 package program. Before the implementation, the equivalence status of the groups was examined with the Two-Way Chi-Square Test and the Mann-Whitney U Test. After the implementation, Mann-Whitney U Test, Wilcoxon Signed Rank Test, Related Samples t-Test, and ANCOVA were used to examine the differentiation within the group and between the groups. With the findings of the research, it was determined that there was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group students' reading comprehension scale and

attitude scale towards reading, in favor of posttest scores. While the pretest and posttest scores of the control group students' reading comprehension scale didn't differ statistically significantly, it has been observed that there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the reading attitude scale in favor of the posttest scores. There was a statistically significant difference between the reading comprehension skill scale and the for reading attitude scale scores of the students in the experimental and control groups, and it was concluded that this significant difference was in favor of the experimental group students who were taught mental imagery.

Key Words: Mental Imagery, Reading Comprehension, Reading Attitude, Comprehension Strategies, Primary School

İTHAF

Canım annem ve canım babama...

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3 ALT PROBLEMLER.....	4
1.4. ÖNEM	5
1.5 SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR.....	7
1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR	8
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	9
2.1. OKUMA.....	9
2.2. ANLAMA.....	11
2.2.1. Okuduğunu Anlama.....	13
2.2.2. Anlama Süreci.....	15
2.2.3. Anlama Öğretimi	17

2.2.4. Anlama Stratejileri.....	24
2.2.4.1. Okuma öncesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri.....	28
2.2.4.2. Okuma sırasında kullanılan okuduğunu anlama stratejileri.....	30
2.2.4.3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler	33
2.2.4.4. Okuma süreci boyunca kullanılan stratejiler	34
2.3. ZİHİNSEL İMAJ.....	36
2.4. OKUMA TUTUMU	43
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	58
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	59
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu	65
3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	65
3.3.3. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	66
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	67
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	71
BÖLÜM IV	75
BULGULAR.....	75
4.1. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	77
4.1.1. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	78

4.1.2. TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	78
4.1.3. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencileri ile TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	79
4.2. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	83
4.2.1. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	84
4.2.2. TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	85
4.2.3. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencileri ile TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	86
BÖLÜM V	89
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1. TARTIŞMA.....	89
5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulguların Tartışılması	89
5.1.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	92
5.2. SONUÇLAR.....	95
5.3. ÖNERİLER	97
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	97
5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	97
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	118

EK-1. ETİK KURUL İZNİ.....	118
EK-2. ARAŞTIRMA İZNİ.....	119
EK-3. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	120
EK-4. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	121
EK-5. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ	126
EK-6. UYGULAMA SÜRECİNDE KULLANILAN METİNLER	129
EK-7. DOĞRUDAN ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN YAPILDIĞI DERS PLANLARI	136
EK-8. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİ YAPILIRKEN KULLANILAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	152
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	165

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanım Amaçları.....	26
Tablo 2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	27
Tablo 3. K-W-L Stratejisi Tablo Örneği	34
Tablo 4. Zihinsel İmaj Oluşturma İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	47
Tablo 5. Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni	58
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları.....	60
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları	60
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları	61
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları	61
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendisine Ait Oda Olması Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları	62
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evde Kitaplık Olma Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları	62
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının OABÖ Öntest Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının OYTÖ Öntest Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 14. Veri Toplama Araçları	65
Tablo 15. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi Sırasında Kullanılan Okuma Metinleri	68
Tablo 16. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi Yapılırken Uygulanan Etkinlikler	69

Tablo 17. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Puanlarına İlişkin Z Puanları	75
Tablo 18. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Öntest, Sontest ve Erişi Puan Dağılımlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	76
Tablo 19. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin KR-20 ve Cronbach Alpha Değerleri	77
Tablo 20. ZİÖÖ'nün Yapıldığı DG Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 21. TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	79
Tablo 22. OABÖ Sontest Puanlarının Levene Testi Sonuçları.....	79
Tablo 23. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Basit Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları.....	81
Tablo 24. DG ve KG'nun Regresyon Doğrusu Eğimlerinin Eşitliği Testi	81
Tablo 25. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ Öntest Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları	82
Tablo 26. OABÖ Sontest Puanlarının Düzeltilmiş Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 27. Düzeltilmiş OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	83
Tablo 28. ZİÖÖ'nün Yapıldığı DG Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	84
Tablo 29. TDÖP'nin Yapıldığı KG Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları	85
Tablo 30. DG ve KG Öğrencilerinin OYTÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anlama Süreçleri ve Süreçlerde Yapılabilecek Çalışmalar	17
Şekil 2. Anlama Öğretiminin Amaçları	19
Şekil 3. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları	24
Şekil 4. DG Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin Saçılma Diyagramı ..	80
Şekil 5. KG Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin Saçılma Diyagramı ..	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, araştırma kapsamında kullanılan tanımlar, simgeler ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okumak, insanların içinde yaşadığı dünyayı tanımaya, topluma uyum sağlamasına yardımcı olan, zihin becerilerini geliştiren yazıdaki sembollerin tanınması ve anlamlandırılması etkinliğidir; aynı zamanda bir düşünme sürecidir (Dökmen, 1994). Değişen dünyada var olan bilgilerin güncel kalabilmesi, yeni bilgilerin edinilebilmesi ve öğrenmek için okumak büyük önem arz etmektedir.

Okumanın temel amacı anlamaktır. Anlama ile neticelenmeyen bir okuma süreci amacına ulaşmamış bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Okumak ve okuduğunu anlamak bireylere değişik bakış açıları kazandırarak dünyayı, çevreyi, hayatı yeniden anlamlandırma olanağı sağlamaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen okumalar anlama ile sonuçlanmış olmalıdır (Akyol, 2019).

Eğitimin nihai amacı öğrenmelerinin farkında olan, öğrenme yollarını keşfeden, bilgiye kendi ulaşan, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin okuduğunu anlamasıyla mümkün olmaktadır. Okuduğunu anlama, metindeki kelimeleri telaffuz etmek değildir, cümlelere can verme, işlevselleştirme ve yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Anlama, okuma becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir (National Reading Panel (NRP), 2000).

Geçmişte anlamamanın okuma ile kendiliğinden gerçekleşen doğal bir süreç olduğuna inanılmaktaydı. Metinler tekrar tekrar okunduğunda anlamamanın gerçekleşeceği düşünülmekteydi. İstenilen sonuçlara ulaşılamayınca metindeki anlamdan ziyade

zihinde oluşan anlam üzerinde durulması gerektiği anlaşılarak bu yönde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Güneş, 2019).

Anlama ğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okumayı gerçekleştirirken hatırlama ve öğrenmeye yardımcı olan anlama stratejilerinin kullanılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000). Anlama stratejileri öğretilen ve öğrenilebilen stratejilerdir (İnce, 2012). Bu becerilerin kazanımı süreç içerisinde aşamalı olarak ilerleyen düzenli çalışmalarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle anlama öğretimine erken yaşlarda başlanmasının önemli olduğu dşnlmektedir.

PISA (Programme for International Student Assessment) uluslararası alanda yapılan, öğrencileri matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerileri gibi çeşitli açılardan değerlendiren bir programdır. 2018 yılında bu program ile yapılan değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerileri alanında 2015 yılına göre artış göstermiş olmasına rağmen, araştırmaya katılan 78 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) lkesi arasında ise 31. sırada yer alarak ortalamanın altında kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019). Yine uluslararası projelerden olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ğrencileri yalnızca okuma becerileri alanında değerlendiren bir uygulamadır. Bu uygulamaya Türkiye'nin yalnızca 2001 yılında dâhil olduğu, 35 ülke arasında 28. sırada olduğu ve alınan düşük puanlı sonuçtan sonra bir daha bu uygulamada yer almadığı görülmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayınlanan Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu'nda ise 10 öğrenciden yaklaşık olarak 4'ünün okuduğunu anlamadığı belirtilmektedir (MEB, 2019). Bu durum okuma becerileri alanında yapılacak daha fazla çalışmaya, ğretim sırasında yapılacak daha farklı etkinliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Günlük yaşamı en çok etkileyen becerilerden birisi olan okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayan öğrencilerin okul yıllarında akademik başarısızlık yaşadığı gözlemlenebilir bir bulgudur. Okuduğunu anlama disiplinlerarası bir beceri olduğundan sadece Türkçe dersi değil tüm dersleri etkileyen bir beceridir. Pretorius da (2008) okuduğunu anlama becerileri ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu

belirtmektedir. Bu bağlamda bakıldığında okuduğunu anlamanın önemi açığa çıkmakta, öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmek için seçecekleri yollar ve yapacakları öğretim önem kazanmaktadır (Kanmaz, 2012). Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilere anlama stratejisinin öğretimini, öğrencilerin bu stratejiyi kullanmasını ve alışkanlık haline getirmesini kapsayan bir süreçtir (Pressley ve Block, 2002).

Anlama stratejileri bilinçli okumayı gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler, okuma esnasında anlamayı kolaylaştırmak için kullanılabilecek amaçlı etkinliklerdir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Bireyler okuduğunu anlama stratejilerini “bilgiyi alma, bilgide seçici davranma, bilgiyi zihinde canlandırma, isteyerek okuma, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurarak bütünleştirme, okuduklarını denetleme ve yönlendirme” süreçlerinde kullanmaktadır (Beydoğan, 2010). Böylece anlama stratejilerini aktif olarak kullanan bireyler hayat boyu öğrenme ve bilgi okuryazarı olma süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu noktada okuduğunu anlama stratejilerinden hangilerinin daha işlevsel olduğu önem kazanmaktadır (Doğan, 2017). Anlama becerilerini geliştirmek için seçilecek bu işlevsel stratejilerin doğrudan öğretiminin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma esnasında kullanabilecekleri birçok anlama stratejisi vardır. Zihinsel imaj oluşturma stratejisi öğrencilerin anlama becerilerini geliştirecek ve anlamalarını kolaylaştıracak stratejilerden bir tanesidir (Dymock ve Nicholson, 2010). Zihinsel imaj dış dünya ve çevredekilerin bireyin zihnindeki görüntüsüdür. Sadoski ve Paivio’ya (2001) göre nesne ve yaşantıları hatırlamak için kullanılan duyular ve hatıralardır. Zihinsel imajlar ile herhangi bir dış uyaran olmadığında da duyular zihinde canlanmaktadır (Kocaarslan, 2015).

Okuduğunu anlama stratejisi olarak kullanılan zihinsel imaj oluşturma, okuma süreci boyunca okuyucunun zihninde metni canlandırmasını, ön bilgilerini ve duygularını kullanmasını, metin ile etkileşim halinde olmasını sağlayan yapılandırıcı bir süreçtir. Okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında kullanılabilen bu strateji ana fikri resimleme, metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizme, zihin filmleri oluşturma, okuma öncesinde konuyu hayal etme, yeni öğrenilen kelimeyle ilgili

görsel kartlar oluşturma gibi birçok uygulama içermektedir (Jenkins 2009; Kocaarslan, 2015; Wood, 1989). Bu stratejinin okuyucu tarafından kullanılarak zihinde metinle ilgili oluşturulan görüntülerin fazla ve çeşitli olması, metnin hatırlanmasına ve anlama düzeyinin artmasına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2021).

Zihinsel imaj oluşturma kullanıldığı araştırmalarda bu stratejinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu (Atoum ve Reziq, 2018; Borduin, Borduin ve Manley, 1993; Boerma, Mol ve Jolles 2016; Commodari, Guarnera, Di Stefano ve Di Nuovo, 2020; Gambrell ve Koskinen 1982; Gambrell ve Jawitz, 1993; Jenkins, 2009; Kocaarslan, 2015; Keskin, Ay ve Akıllı, 2016; Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000) ve okumaya yönelik tutumları olumlu etkilediği (Cramer, 1980; Kocaarslan, 2015; Macomber, 2001) görülmektedir. Bahsedilen araştırmalar doğrultusunda zihinsel imaj oluşturma ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla zorluk yaşadığı bir alan olan anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkisinin olabileceği ve okuma tutumlarını geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada doğrudan yapılacak zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problemi “Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3 ALT PROBLEMLER

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi nedir?

- Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest ve sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi nedir?

- Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. ÖNEM

Okumak ve okuduğunu anlamak bireylerin yaşamlarını anlamlı hale getiren, akademik hayatın yanı sıra tüm yaşamını etkileyen becerilerindendir. Okuma sayesinde insanlar yeni anlayışlar kazanır, kelime dağarcığını, hayal gücünü, yaratıcılıklarını, düşünce yapısını geliştirir (Akyol, 2016). Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin okuma, anlama, sorgulama, düşünme, öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Sidekli, 2010).

Okuduğunu anlama, metindeki kelimeleri ve cümleleri yeniden anlamlandırma, zihinde yapılandırma işlemidir. Bu süreçte anlama stratejileri önem kazanmaktadır. Okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için okuma öncesi ve sonrası da dâhil olmak

üzere okuma süreci boyunca çeşitli stratejilerin kullanılması, okuyucuların ön bilgileriyle metinden öğrendiği bilgileri birleştirmesini sağlayarak bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Erken yaşlarda başlanan anlama öğretimi çalışmalarının öğrencilerin anlama becerilerine katkı sağlayacağı, bu nedenle anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Dymock ve Nicholson (2010) en etkili beş anlama stratejisini belirlemiş ve bu stratejilerin sorgulama, arka plan bilgisini etkinleştirme, metnin yapısını analiz etme, özetleme ve zihinsel imaj oluşturma olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek zihinsel imaj oluşturma stratejisi ile metinle ilgili zihinde oluşturulan görüntüler sayesinde metnin hatırlanması ve anlama düzeyinin artması sağlanmaktadır (Borduin ve diğerleri, 1993; Gambrell ve Bales, 1986; Jenkins, 2009; Manley, 1993; Rose ve diğerleri, 2000).

Bir anlama faaliyeti olan okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında en önemli etkenlerden biri okumaya yönelik duyulan istektir. Kendi isteği ile okumayı gerçekleştiren öğrenciler okumaya daha çok zaman ayırmakta ve okumaya yönelik olumlu duygular geliştirmektedir (Kuşdemir, 2014). Okumaya yönelik duyguların olumlu olması okumaya yönelik tutumu da olumlu etkilemektedir. Okuma tutumunu doğrudan ve dolaylı etkileyen birçok etken vardır. Öğretim sürecinde yapılan etkinlikler ve uygulamalar okumaya yönelik tutumu etkileyen en önemli etkenlerdendir. Zihinsel imaj oluşturma okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi sağlayarak okunulan metnin daha ilgi çekici, anlaşılır olmasını sağladığı ve metinden zevk almaya yardımcı olduğu, haliyle okumaya yönelik tutumu da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Cramer,1980; Macomber, 2001) .

Literatürde yer alan zihinsel imaj oluşturma ile ilgili çalışmaların bir bölümünde düzenli zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılarak, bir bölümünde ise sistematik öğretim yapılmadan etkilerinin neler olduğu incelenmiştir. Uluslararası literatürde zihinsel imaj oluşturma ile ilgili çalışma sayısının fazla olmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmaların ise ilkokulun son sınıflarında, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde olduğu (Çaylı, 2019; Ergen ve diğerleri 2020; Kocaarslan, 2015; Keskin ve diğerleri, 2016) görülmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak bu stratejilerin etkisinin incelendiği çalışmaların ilkökul birinci sınıf düzeyinde sayısının oldukça az olduğu (Beyhatın, 2019), yine bu sınıf düzeyinde zihinsel imaj oluşturma stratejisinin kullanılarak, zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlamaya ve okuma tutumuna etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda zihinsel imaj oluşturma uygulamalarıyla yapılacak olan öğretimin okuduğunu anlamaya ve okumaya yönelik tutuma etkisi incelenerek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan bir ilkökulun, birinci sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan 60 öğrenci ile,
- Deney grubunda yapılacak olan 8 haftalık uygulama ile,
- Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Zihinsel İmaj: “Zihinsel imaj biçimlerin, renklerin, seslerin, kokuların, tatların ya da hareketlerin herhangi bir dış uyaran olmadığında bile algılanması olarak tanımlanmaktadır” (Gordon, 1972).

Okuduğunu Anlama Stratejisi: Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Temizkan, 2008).

Okuma Tutumu: Bireylerin okuma sırasında okunulan metinden zevk duyması, metne dair heyecan hissetmesi ve bu durumları takdir etme hakkındaki düşünceleridir (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı İlerleme Çalışması (PIRLS), 2006).

1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

DG : Deney Grubu

KG : Kontrol Grubu

OABÖ : Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği

OYTÖ : Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

ZİOÖ : Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

ST : Sontest

ÖT : Öntest

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. OKUMA

Okuma, sürekli değişim içerisinde olan dünyada olup bitenlerin anlamlandırmasında kullanılan bir beceridir. Var olan bilgilerin güncel kalabilmesi, yeni bilgilerin edinilebilmesi için okumak gerekmektedir.

Başlangıçta sembolleri tanımaya dayalı bir algılama süreci olan okuma, zamanla sembollerin zihinsel kavram ve anlamlara dönüştürüldüğü karmaşık ve özel bir zihinsel süreçtir. Okumayı tanımlamak bu özel yapısından dolayı zorlaşmakta ve yapılan tanımlar çeşitlenmektedir (Balcı, 2016).

Akyol (2019) okumayı “Ön bilgilerin kullanıldığı uygun yöntem ve amaç doğrultusunda yapılan, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı anlam kurma süreci” olarak tanımlarken, Karatay’a (2018) göre okuma “Kelime, resim, şekil ve grafiklerin duyu organları ile algılandığı ve var olan bilgilerle anlamlandırıldığı zihinsel bir süreç”tir. Giasson (2003) “Okuyucu ile metin arasındaki aktif, etkileşimsel ve iletişimsel bir süreç” olarak görürken, Demirel (2004) “Yazının anlamlı ses haline dönüştürülmesi” olarak tanımlamıştır. Sever (2000) ise okumayı “İletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu bir gelişim süreci” olarak tanımlamaktadır. Göğüş (1978) okumayı “Yazının harflerini, kelimelerini, işaretlerini tanımak ve anlamlarını kavramak” olarak değerlendirirken, Harris ve Sipay (1990) “Yazılı dili anlamlı şekilde yorumlamak” şeklinde tanımlamaktadır.

Okuma kavramına dair yapılan tanımlarda okuma sürecinin iki aşamasına vurgu yapılmaktadır:

1. Okuma sürecinin başlangıcını oluşturan “ilkokuma öğretimi” aşaması harfleri tanıma, ses ve harfleri eşleştirme, birleştirme, zihinde düzenleme, seslendirme ve anlamadır.

2. Üst düzey okuma becerilerini oluşturan “Okuma eğitimi” aşaması metindeki bilgiyi ve anlamı alma, sorgulama, araştırma, ortaya çıkarma, yorum yapma ve öğrenmedir.

Her iki aşamada öğrencilerin edineceği bilgi ve beceriler farklı olduğundan kullanılması gereken yöntem ve teknikler de farklı olmaktadır. İlkokuma öğretimi sürecinde okumayı öğrenme becerileri odak noktası iken, okuma eğitimi aşamasında gerçekleştirilen okumalar öğrenme odaklı olmaktadır (Güneş, 2019).

Günay (2007) okumayı, okuyucunun metin karşısında düşünsel bir etkinlik yapması olarak görmektedir. Değişik becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren okuma becerisinin gerçekleştirilebilmesi için okuyucu tarafından öncelikle sözcükler tanınmalıdır. Sözcükleri tanıma aşamasında var olan bilgiler ve okuyucunun zihinsel sözlüğü kullanılmaktadır. Sözcük tanıma işlemi sırasında eksik ya da hatalı gerçekleştirilen süreç metnin anlaşılmasına da neden olmaktadır. Tanıma sürecinin ardından anlamlandırılan sözcük ve cümleler kısa süreli belleğe yerleştirilmekte ve var olan ön bilgilerle birleştirilip, bütünün anlamı elde edilmeye çalışılarak uzun süreli belleğe yönlendirilmektedir. Okuma becerisinin kazanılması gerçekleşikten sonra iyi bir okuma, değişik metinleri, farklı beceri, yöntem ve teknikleri kullanmakla gerçekleşmektedir (Akyol, 2019). İyi olarak nitelendiren okumada göz ve zihin arasında birbirini tamamlayacak nitelikte uyumlu bir çalışma söz konusu olmaktadır. Öncelikle yazıdaki görsel semboller yani sözcüklerin şekli tanınmakta, bu sembollerin zihinde yaptığı çağrışımlar sonrasında anlamlandırma ortaya çıkmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2006).

Anderson, Hiebert, Scot ve Wilkinson (1985) iyi bir okuma için bazı ilkelere dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir (Akt. Akyol, 1997). Bu ilkeler:

- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okumaya güdülenilmelidir.
- Okuma stratejik olmalıdır.

- Okuma yaşam boyu devam etmelidir.

Okuma, okuyucu ve metin arasında bağlantı oluşturan bir çeşit iletişim türüdür. Bu süreçte metin yazıldığı şekilden çıkmakta ve okuyucunun var olan bilgilerinden geçmektedir. Yazar tarafından düşünülenler yazı vasıtasıyla okuyucuya sunulmaktadır. Sunulan düşünceler okuma işlemi ile okuyucu tarafından alınmakta ve yazarın sunduğu anlama, okuyucunun kendi anlamı katılmaktadır. Karşılıklı etkileşim sürecine dönüşen okuma eylemi böylece yalnızca yazarın düşünce sisteminden değil, okuyucunun düşünce sisteminden de parçalar içermektedir (Çöğmen, 2008).

2.2. ANLAMA

Geçmişten günümüze kadar insanlar hayatı, yaşadığı çevreyi, etrafında olup bitenleri anlamlandırmaya çalışmaktadır. Anlamak “Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirmek, sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek, sorup öğrenmek.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Çeşitli şekillerle alınan bilgilerin zihinde işlenmesi, bireyde var olan bilgilerle birleştirilmesi, yapılandırılması, yeni anlamlar üretmesi sürecidir (Güneş, 2021). Bu süreçte dil ve zihin becerileri aktif rol oynayarak, alınan bilgileri zihinsel kavramlara çevirmektedir.

Anlama yazılı metin, görsel unsur ya da sözel ifadelerden oluşan uyaranların algılanıp tanımlanması, var olan bilgilerle harmanlanması, yapılandırılması ve farklılaşıp yeni bir bilgi olarak günlük yaşamda kullanılmasıdır (Atalay, 2018). Metindeki bilgilerin keşfedilerek incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Çiftçi, 2007).

Anlama, dinleme vasıtası ile konuşulanları kavramak; okuma vasıtası ile basılı materyalle aktarılmak istenilen duygu ve düşünceleri almak olan iki öğrenme alanına sahiptir (Göçer, 2007).

Tarihsel süreç içinde anlama kavramıyla ilgili farklı görüşler geliştirilmiştir. İlk zamanlar metindeki bilgi üzerinde durulmuş ve geliştirilmeye çalışılmışken zamanla bunun yeterli olmadığı fark edilip kavrama ve yorumlama boyutları geliştirilmeye çalışılmıştır. İlerleyen dönemlerde ise zihindeki anlama da ağırlık verilmiş, metinsel

ve zihinsel süreçler birleştirilmiş, bu süreçte meydana gelen beceriler üzerinde yoğunlaşmıştır (Güneş, 2021).

Öğrenme ve iletişim için temel basamaklardan biri olan anlama sürecinde birey, verici tarafından gönderilen bilgiyi almak, eski bilgilerle karşılaştırıp bütünleştirerek yorumlamak yani anlamak durumundadır. Şayet anlama gerçekleşmezse bu öğrenme ve iletişim süreci amacına ulaşmamaktadır (Yangın, 1999).

Anlama kavramının farklı özellikleri bulunmaktadır. Güneş'e (2021) göre bu özelliklerden bazıları şunlardır:

- *Okumak, yazıların anlamını araştırmak demektir:* Okuma süreci, okuma esnasında yazının anlamının araştırılması, keşfedilmesi, yorumlanması ve ilişkilendirilmesi gibi çeşitli zihinsel becerileri gerektirmektedir.
- *Anlamak sadece metindeki bilgileri almak değildir:* Kelimelerin şifresini çözmek ve anlamak birbirinden farklı olmaktadır. Anlama, okuma sırasında okuyucunun var olan bilgileriyle okuduğu metindeki yeni bilgileri birleştirmesi, yeni anlamlar ortaya çıkarması ve zihinde yapılandırması gibi süreçleri içererek kelimelerin şifresini çözmenin ötesine geçmektedir.
- *Anlamak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır:* Okuma ile yalnızca metindeki bilgiler alınırken, anlama ile okuyucu tarafından metine gönüllü olarak katkı sağlanmaktadır. Okuyucunun bilgisi ile metindeki anlam birleştirilerek yazıdan yeni anlamlara ulaşılmaktadır.
- *Anlamak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir:* Okunan bir metinden bilgileri almak, ön bilgilerle birleştirmek, ilişkilendirmek, yorumlamak ve metinle ilgili cevap oluşturmak olan anlama bireylerin kendisini ve dünyayı anlamasını, sorgulamasını sağlamaktadır. Bu da zamanla yeni zihinsel modellerin oluşturulmasına katkı sunmaktadır.
- *Anlamak yeni zihinsel ya da anlama modelleri oluşturmak demektir:* Anlama sırasında metindeki bilgiler ile okuyucunun var olan bilgilerinin birleştirilerek düzenlenmesi ve yapılandırılmasının ardından yeni zihinsel ya da anlama modelleri oluşturulmasını sağlayarak dünyaya farklı bakış açılarının geliştirilmesin de etkili olmaktadır.

- *Anlamayı öğrenme ile öğrenmek için anlama karıştırılmamalıdır:* Öğrenmek için anlama bir işin, vazifenin yerine getirilmesi ya da herhangi bir konunun araştırılması esnasında öğrenme için anlama çalışmaları iken anlamayı öğrenme okuma esnasında okuyucunun yaptığı anlamı genişletme, yorumlama, ilişkilendirme, bilginin önemini ölçme gibi işlemleri kapsamaktadır.

2.2.1. Okuduğunu Anlama

Birbirlerini tamamlayan okuma ve anlama sürecinde, yapılan okumaların amacına ulaşabilmesi için anlama ile sonuçlanmış olması gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmamış bir okuma süreci hedefe ulaşılmış olarak değerlendirilmemektedir. Bu süreç anlama ile sonuçlandığında, okunan nesneden anlam çıkarıldığında bir değer taşımaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için okuyucu okuduğu metinden bilgiyi almalı, ilişkilendirmeli, yapılandırmalı, yorumlamalı ve çıkarımlarda bulunabilmelidir. Okuma, anlama ile sonuçlandığında mekanik bir eylem olmanın dışına çıkmakta, zihinsel bir etkinlik halini almaktadır (Kanmaz, 2012).

Soto, Gutiérrez de Blume, Jacovina, McNamara, Benson ve Riffo (2019) okuduğunu anlamayı, metnin zihinsel bir temsilini oluşturmak için başvurduğu beceriler dizisi olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama, metindeki kelimeleri telaffuz etmek değildir, cümlelere can verme, işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Kelimenin seslendirilerek yazılı şifrenin çözüldüğü, zihinde anlamlandırıldığı ve ön bilgiler ışığında metinden alınan bilginin çözümlenip anlam yüklendiği bir süreci kapsamaktadır. Pardo'ya (2004) göre bu süreç okuyucunun önceki bilgi ve becerileriyle metindeki bilgileri karşılaştırarak etkileşim kurmasıyla oluşmaktadır. Sağlıklı bir okuma gerçekleştirilmesi için anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Epçayan, 2010).

Okuyucunun var olan bilgileri yani ön bilgileri ne kadar fazla ve farklı ise anlama o kadar iyi gerçekleşmektedir. Çünkü okuduğunu anlama esnasında ön bilgiler ile yeni bilgiler karşılaştırılarak bilgiler yapılandırılmaktadır. Ön bilgilerle yeni bilgiler arasında kurulan bağlantı düzeyi ile okuyucunun metni anlama düzeyi doğru orantılıdır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021).

Tompkins (2006) okuduğunu anlamanın iki faktöre göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu faktörlerden biri okuyucu, diğeri ise metindir. Okuyucunun okumadaki amacı, var olan bilgisi, akıcı okuma seviyesi, anlama stratejilerini bilmesi ve kullanabilmesi, motivasyonu, çıkarımda bulunma yeteneği okuyucu faktörlerini oluştururken; metnin türü, yapısı, metinde kullanılan kelimeler metin faktörlerini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama metin içindeki bilgilerle sınırlı kalmadığı için okuyucunun kelime bilgisi, deneyimi ve çıkarıma dayalı anlam kurma becerisi önemli olmaktadır. Kelime bilgisi fazla olan okuyucularda anlama daha hızlı gerçekleşmektedir. Aynı zamanda çıkarıma dayalı anlam kurma sürecinde yalnızca metinde yazılanlar hatırlanmamaktadır. Okuyucunun bilgi ve deneyimleri ile metindeki bilgiler birleştirildiğı için daha üst düzey zihinsel beceriler kullanıldığından bu beceriler metnin anlamının oluşturulmasına yardım etmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004).

Smith ve Dechant'a (1961) göre okuduğunu anlama becerileri şu unsurlardan oluşmaktadır:

1. Grafik ve semboller ile anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Metnin genel kapsamına göre kelimelere uygun anlamlar yükleyebilme,
3. Deyim, cümle, paragraf ve tüm metnin taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru sıralı biçimde anlama, parça-bütün ilişkisi kurabilme,
4. Yazarın amacını, duygu durumunu anlayabilme,
5. Okuduğı metindeki düşünce ile ön bilgileri arasında ilişki kurabilme (Dökmen, 1990).

Kirby (2007) anlamanın üç düzeyden oluştuğunu, bu düzeylerden birincisinin pasif anlama, ikincisinin öğrenilen anlama, üçüncüsünün ise yönetilen anlama olduğunu ifade etmektedir (Akt. Güneş, 2021). Bu düzeylere ait anlamalar şu şekildedir;

- *Pasif anlama*; birinci düzey anlama olup metni derinlemesine analiz etmeden ve değerlendirmeden verilen bilgileri anlamadır.
- *Öğrenilen anlama*; ikinci düzey anlama olup metnin ayrıntılı olarak incelenmesi, hatırlanması ve derin anlamlarını anlamadır.

- *Yönetilen anlama*; üçüncü düzey anlama olup metnin okunmasından önce belirlenen amaçlara ulaşmak ve bu amaçlar doğrultusunda bilgileri kullanmayı içeren anlamadır.

Eğitimin nihai amacı öğrenmelerinin farkında olan, öğrenme yollarını keşfeden, bilgiye kendi ulaşan, üretken, yaratıcı bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde eğitim hedeflerinin gerçekleşebilmesi, öğrencilerin okuduğunu anlamasıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama ilkökul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğerleri, 2000). Okuma eğitimini anlama eğitimi ile tamamlayarak bütünleştirmek gerekmektedir. Okuduğunu anlayan öğrencilerin öğrenme düzeyleri de belirgin olarak artmaktadır (Luma, 2002). Okuduğunu anlama ile sonuçlandıran okuyucu öğrenir, öğrendiklerini yaşamında kullanır, geliştirir ve öğretir (Batmaz, 2017). Yalnızca akademik öğrenme için değil bireyin hayatı boyunca gerçekleştireceği tüm öğrenmeler için önemlidir. Günlük yaşam içerisinde, birçok yerde yazılı metin ile karşılaşmaktadır. Öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması bu metinleri anlama ile doğru orantılıdır (Baştuğ ve diğerleri, 2021).

2.2.2. Anlama Süreci

Anlama süreci karmaşık, aşamalı ve çok yönlü işlemlerden meydana gelmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenlerini bulma, öteleme, çevirme, sonuç çıkarma, değerlendirme gibi faaliyetler yer almaktadır. Bu süreçte okuyucu inceler, seçer, karara varır, yorumlar, analiz, sentez ve değerlendirme yapar. Okuma ve anlama süreci okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sürecidir (Balcı, 2016).

Güneş (2021) anlama süreçlerini metinsel ve zihinsel olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Metinsel süreçler metin üzerindeki işlemleri kapsamaktadır. Bu işlemler;

- Kelime tanıma,
- Yeni kelimeleri okuma,
- Cümleleri anlama,
- Aralarında bağ kurma,
- Cümledeki önemli bilgileri seçme,
- Paragraf ve metni okuma,

- Anlama ulaşma,
- Önemli fikirleri seçmedir.

Anlama süreci, zihindeki işlemler gözlemlenemediğinden uzun yıllar metin üzerindeki işlemlerle açıklanmıştır. Metnin tekrar tekrar okunması ile anlamamanın gerçekleşeceği düşünülmüştür. Geleneksel yaklaşımlar anlama sürecini yalnızca metinsel süreçler ile açıklarken bilişsel yaklaşım zihinsel süreçler üzerinde durarak anlamamanın metinden alınan bilgiler ile okuyucunun ön bilgilerini ilişkilendirerek yeni anlamlar üretmesi olarak açıklamaktadır. Zihinsel süreçlerde anlama sırasında birçok işlem gerçekleşmektedir. Bu işlemler;

- Bilgileri zihinde işleme,
- Zihinsel görüntüler oluşturma,
- Zihinsel şemalardan faydalanma,
- Zihinsel modeller geliştirmedir.

Irwin (2007) anlama süreçlerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Küçük Süreçler: Metnin küçük parçalarını, cümlelerini anlamayı içerir. Kelimenin tanınması, cümleyi anlama, önemli olarak görülen bilgilerin seçilmesi bu süreçte gerçekleşir. Cümledeki anlam birimleri seçilerek ve metni anlamak için akılda tutulması gerekenler belirlenerek tüm metin bütün olarak parçaları ile birlikte hatırlanabilir.

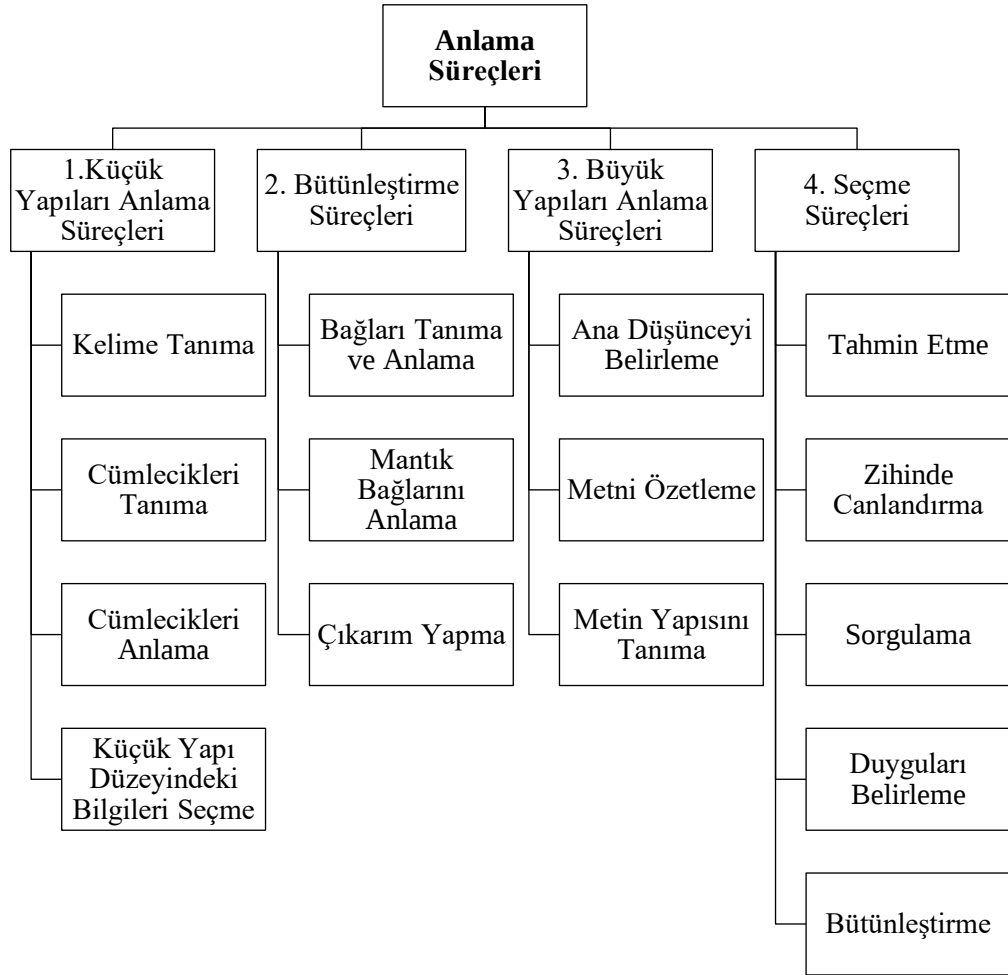
2. Bütünleştirme Süreçleri: Metindeki cümleler arasında bağ kurma ve birleştirerek anlam oluşturma sürecidir. Bağlayıcı ve yönlendirici kelimeler ile bağlaç ve çıkarımların kullanımı sağlarsa cümle içi ve cümleler arası anlamlı bağlantılar kurulabilir, bu sayede okuyucu metni anlayabilir ve anımsayabilir.

3. Büyük Süreçler: Elde edilen bilgilerle metnin büyük yapılarını yani genelini anlamayı içeren süreçlerdir. Özetleme, ana fikir bulma gibi işlemler yapılmaktadır.

4. Geliştirme Süreçleri: Okuyucunun daha önceki bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirme, yeni anlamlar oluşturma süreçlerini içerir. Bu süreçlerde tahmin etme, görselleştirme, zihinde canlandırma gibi işlemler yapılarak bilgi ayrıntılarıyla, bütün olarak daha kolay öğrenilir ve hatırlanır.

5.Üst Bilişsel Süreçler: Okuma tekniklerinin düzenlendiği, anlamamanın yönetildiği, bilişsel farkındalık becerisinin kullanıldığı süreçlerdir. Anlama becerisini geliştirmek için kullanılan bu süreçler anlamaya rehberlik etmektedir. Okumanın amacına ulaşma derecesini kontrol etmede, mevcut anlamayı değerlendirmede ve düzenlemede kullanılabilir.

Anlama süreçleri ve bu süreçlerde yapılacak çalışmalar şekil 1’de gösterilmektedir (Güneş, 2021).



Şekil 1. Anlama Süreçleri ve Süreçlerde Yapılabilecek Çalışmalar

2.2.3. Anlama Öğretimi

Okuma ve okuduğunu anlama alanında yaşanan güçlükler, var olan eksiklikler ve sonucunda oluşan problemlerin en önemli nedenlerinden birisi ilkokul yıllarındaki eksik kalan eğitimidir. Bu problemler kimi zaman ilerleyen dönemlerdeki eğitim

basamaklarına dek sürebilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili oluşan bu problemlerin giderilmesi için erken yaşlardan itibaren öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için çaba gösterilmelidir.

Anlama, okuma becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Geçmişte anlamamanın okuma ile kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olduğuna inanılmaktaydı. Metinler tekrar tekrar okunduğunda anlamamanın gerçekleşeceği düşünülmekteydi. İstenilen sonuçlara ulaşılamayınca metindeki anlamdan ziyade bireyin zihninde oluşan anlam üzerinde durulması gerektiği anlaşılmış, bu konu üzerinde çalışılmaya başlanmıştır (Güneş, 2019).

NRP (2000) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda sunulan raporda okuduğunu anlamada üç baskın temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu temalar kelime bilgisi ve öğretimi, öğrencilerin metin ile aktif, etkileşimli stratejik süreçleri, öğretmenlerin anlama stratejileri bilgisi ve öğretimi ile ilgili donanımlarıdır. Okuduğunu anlamamanın geliştirilmesi hususunda bu temalar önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öncelikle anlama becerileri, stratejileri ve öğretimi ile ilgili gerekli bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Anlama öğretimi yapılırken öğrencilere değişik okuma deneyimleri ve farklı fikirler sunan öğrenme etkinlikleri yapıldıkça öğrencilerin metinlerden bilgiyi elde etmelerini sağlayacak becerileri kullanmayı öğrenmeleri gelişmektedir (Pressley, 2006). Bu nedenle öğrenciler anlama öğretimi sırasında farklı okuma aktiviteleri ile karşı karşıya getirilmelidir.

Anlamayı geliştirmek için birtakım becerilere sahip olmak gerekmektedir. Anlamamanın iki temel becerisi okuma ve dinlemedir. Okuma vasıtası ile yazılı kaynakların mesajını alma, dinleme vasıtası ile sesleri fark edip kavramaya dayanan anlama önemli iki öğrenme alanından meydana gelmektedir (Kaplan, 2016; Yangın, 1999).

Bishop (2018) anlama öğretimi yapılırken geliştirilmesi gereken dört beceri alanına dikkat çekmektedir. Bu alanlar;

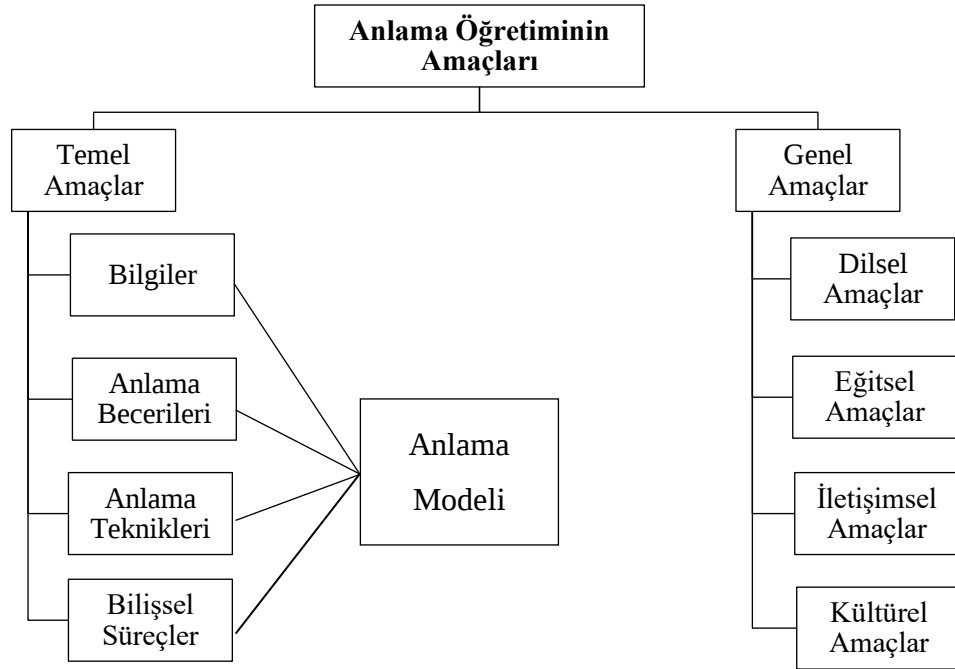
1.Bilgi alanı: Dil, zihinsel sözlük, metin ve dünya hakkındaki bilgiler...

2. *Bilişsel yetenek alanı*: Dikkat, hafıza, akıl yürütme, çıkarım yapma...

3. *Üstbiliş alanı*: Kendi kendini izleme, düzenleme...

4. *Okuyucu faaliyet alanı*: Değerlendirme, duygular, estetik, fikirler...

Anlama öğretiminin amaçları temel ve genel olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Şekil 2’de anlama öğretiminin amaçları yer almaktadır (Güneş, 2021).



Şekil 2. Anlama Öğretiminin Amaçları

Anlama öğretiminin temel amacı okuyucunun bilgi, beceri, teknik ve bilişsel süreçlerini geliştirerek kendilerine özgü anlama modelleri oluşturmalarını sağlamaktır.

- *Bilgiler*: Dil, kelime bilgisi, zihinsel sözlük, metin yapısı gibi anlama için gerekli olan genel bilgiler ile okumaya yönelik ilgi ve tutumlar anlama modelini oluşturmak için önemli ve gerekli olmaktadır.
- *Anlama becerileri*: Kelime tanıma, kelime anlama, akıcı okuma, metindeki bağlantıları keşfetme, bilgiyi özetleme, düzenleme, grupta, ana fikri belirleme, metnin genel görüntüsünü oluşturma, anlamı genişletme, yorumlama gibi becerilerdir.

- *Anlama teknikleri:* Okuma öncesi teknikler, anlama modeli oluşturma, anlamı geliştirme olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Okuma öncesi teknikler metni gözden geçirme, okuma öncesi sorular, görsel ve başlıkları okuma gibi anlamaya zihinsel olarak hazırlanma teknikleridir. Anlama modeli oluşturma teknikleri okuma sırasında gerçekleşen bağlantıları kurarken kullanılan paragrafları izleyerek okuma, kendine sorular sorma, tahmin etme, grafik düzenleyiciler yardımıyla bilgileri düzenleme gibi tekniklerdir. Anlamı geliştirme teknikleri ise okuma sonrasında kullanılan bilgileri karşılaştırma, düzenleme, değerlendirme gibi metnin ötesine geçilmesini ve anlama becerilerinin geliştirilmesini sağlayan tekniklerdir.
- *Bilişsel süreçler:* Zihnimizdeki bilgi akışını sağlayan işlemlerdir. Bu bilgi akışının bilinçli olarak yönlendirilmesine ise yürütücü süreçler adı verilmektedir. Anlama modelinin geliştirilmesi için gerekli olmaktadır.

Anlama öğretiminin genel amaçları ise okuyucunun dilsel, eğitimsel, iletişimsel ve kültürel olarak gelişimini sağlamaktır.

- *Dilsel amaçlar:* Anlama öğretimi sırasında metin içerisinde yer alan dil öğelerini anlamaya önem verilmektedir. Dilin ana kuralları, sözcük ve cümle yapıları üzerinde çalışılmaktadır.
- *Eğitimsel amaçlar:* Öğrenmenin temelini oluşturan anlamının öğretimi, eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple anlama öğretimi yapılmakta ve bu sayede öğrenciler çeşitli bilgi ve becerileri kazanarak günlük hayatlarında da bu bilgileri kullanmaktadırlar. Anlama öğretimi sırasında metin üzerinde çalışmak açıklama yapmak, tartışmak, anlatmak için imkân sunmakta, dilsel, iletişimsel, sosyal alanda birçok becerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.
- *İletişimsel amaçlar:* İyi bir anlama öğretimi okuma, konuşma, dinleme, yazma gibi becerileri geliştirmekte, öğrenciler günlük yaşamlarında iletişim kurarken bu becerileri kullandığı için haliyle iletişim sürecine de olumlu katkılar sağlamaktadır.
- *Kültürel amaçlar:* Metinler yalnızca kelime ya da cümle topluluğu değildir. Aynı zamanda birer kültür aktarıcısıdır. Öğrenciler metinler aracılığıyla hem kendi kültürünü ve farklı kültürleri öğrenmekte hem de anlama becerilerini, bilişsel ve teknik süreçlerini geliştirmektedir.

Anlama öğretiminde kullanılan modeller genel anlamda “Doğrudan Öğretim Modeli” ve “Dolaylı Öğretim Modeli” olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Araştırma kapsamında “Doğrudan Öğretim Modeli” kullanıldığı için çalışmada bu öğretim modeli ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Doğrudan öğretim modeli: Doğrudan öğretim 1960’lardan itibaren bilişsel ve üst bilişsel konuların öğretiminde kullanılan tekniklerin geneli olarak kullanılan bir terimdir. “Doğrudan öğretim” teriminin çeşitli anlamları bulunmaktadır. Terimin genel anlamı öğretmen tarafından yönetilen herhangi bir öğretim şeklini ifade ederken, üç özel anlamda kullanılmaktadır: a) Etkili öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemleri; b) Öğrencilere okuma veya yazmada kullanılacak bilişsel stratejilerin öğretildiği deneysel çalışmalarda kullanılan yöntemler; c) Distar (aritmetik ve okumada doğrudan öğretim sistemleri) sınıflarında kullanılan öğretim yöntemleri şeklindedir. Yine doğrudan öğretim teriminin alanyazında geçen ve birbiriyle benzeşen beş kullanımı bulunmaktadır: 1) Öğretimin kalitesinden bağımsız olarak öğretmen tarafından yönetilen akademik eğitim; 2) Etkili öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemleri; 3) Öğrencilere bilişsel stratejileri öğretirken kullanılan öğretim yöntemleri; 4) Distar programlarında kullanılan öğretim yöntemleri; 5) Öğretmenlerin aktif, öğrencilerin pasif olduğu düşünülen doğrudan öğretimin olumsuz olarak gösterildiği öğretim (Rosenshine, 2008).

1960’larda Siegfried Engelmann tarafından ortaya atılan doğrudan öğretim modeli öğretmenlerin bizzat öğretim sürecinde yer aldığı, yönlendirmeler yaptığı, rehber olduğu bir süreci kapsamaktadır (Bianco, 2016; Kuşdemir, 2014; Rosenshine, 2008). Alanyazında “etkin öğretim”, “sistematik öğretim”, “açık öğretim” gibi isimlerle de yer alan öğretim şeklinde bilgi açık ve sistematik bir biçimde sunulmakta, öğretim adım adım gerçekleşmekte ve her bir adımdan sonra öğrencilere alıştırmalar yaptırılmaktadır (Kim ve Axelrod, 2005; Schug, Tarver ve Western, 2001). Rosenshine ve Stevens’a (1984) göre başarı, bağımsız öğrenmenin aksine sistematik, izlenen ve geri bildirim sağlanan, öğretmen tarafından yönlendirilen bir öğretim ile mümkün olmaktadır. Öğrenme ortamı görev ağırlıklı, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte ve aynı zamanda sıcak olmalıdır (Ryder, Burton ve Silberg, 2006). Doğrudan öğretim modelinin amacı öğrenmeyi sağlayan, becerilerin geliştirilmesine yardımcı olan aşamalı olarak sıralanmış etkinliklerle öğrenciyi

etkin kılarak hızlı ilerlemeyi gerçekleştirmektir. Bu amaçla müfredat neyin öğrenilmesi gerektiğini, mantıklı ve sistematik biçimde nasıl öğrenilebileceğini belirlemek için titiz bir şekilde analiz edilmekte ve bu doğrultuda program tasarlanarak verimli öğrenci-öğretmen etkileşimi hedeflenmektedir (Gleason ve Hall, 1991; Kim ve Axelrod, 2005; Stein, Carnine ve Dixon, 1998).

Doğrudan öğretim öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir öğretim şekli olarak görülse de diğer öğretmen merkezli modellerden farklılık göstermektedir. Geleneksel olarak adlandırılan öğretmen merkezli diğer öğretim modellerinde genellikle öğrencilerin anlamayı gerçekleştirmek yerine ezbere dayalı öğrenmeleri söz konusu olmaktadır. Doğrudan öğretimin esas hedefi öğrencilerin sadece öğrenme miktarı değildir, onların var olan bilgisini sistematik olarak geliştirerek ve yeni bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmenin kalitesini arttırmaktır. Doğrudan öğretim modeli bu yönü ile diğer geleneksel öğretim modellerinden ayrılmakta, öğretmen merkezli geleneksel eğitime karşı çıkmak yerine bu öğretimin verimliliğini arttırmayı amaçlamaktadır (Kim ve Axelrod, 2005; Kemiksiz, 2016; Stein ve diğerleri 1998).

National Institute for Direct Instruction (Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü) doğrudan öğretim yöntemini beş temel ilkeye dayandırmaktadır. Bu ilkeler:

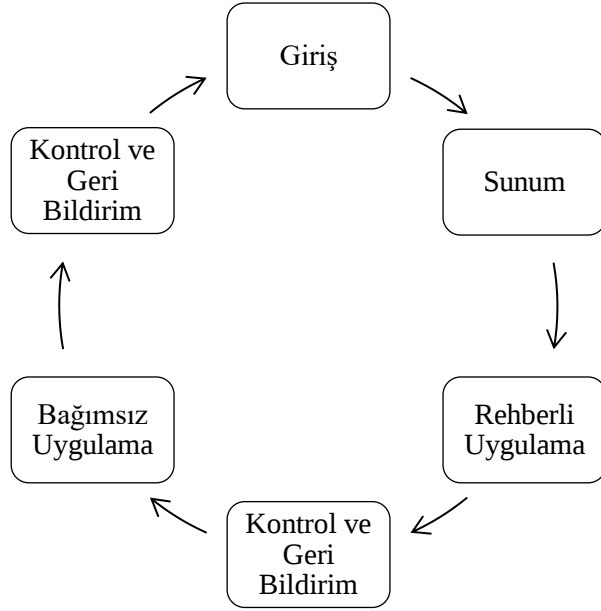
1. Tüm öğrencilere öğretilir.
2. Tüm öğrenciler akademik olarak gelişebilir.
3. Yeterli eğitim ve materyal sağlanırsa tüm öğretmenler başarılı olabilir.
4. Düşük performans gösteren ve dezavantajlı öğrencilere kendilerinden daha başarılı akranlarına yetişebilmeleri için normalde olduğundan daha hızlı oranda öğretim yapılabilir.
5. Öğretimin tüm ayrıntıları, öğrencilerin öğretilen bilgileri yanlış yorumlama olasılığını en aza indirecek ve öğretimin pekiştirici etkisini en üst düzeye çıkaracak şekilde planlanmalı ve kontrol edilmelidir (Pechous, 2012).

Doğrudan öğretim sırasında öğretmen öğrencilere ders anlatımı yaparak, model olarak, göstererek, onları aktif yanıtlar vermeye teşvik ederek dersin yönetimi ve kontrolünü sağlamaktadır. Öğretmenler öğretimi en üst seviyeye çıkarmak ve dikkat dağınıklığını en az seviyeye indirebilmek için planlanmış yönergeleri takip etmektedir. Doğrudan öğretimin en önemli özelliği öğretimin yapıldığı gruptaki tüm

öğrenciler istenilen hedefe ulaşmadığında bir sonraki konunun öğretimine geçilmemesidir (American Federation of Teachers (AFT), 1998). Bu anlamda doğrudan öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Doğrudan öğretim bilgi ve uygulamalarına hâkim olan öğretmen, öğrencileri belirlenen konu veya görevlerde uzmanlaşana kadar başka bir konu veya göreve geçmemektedir (Heward, 2000). Bu öğretim modelinde öğretime başlarken tüm sorumluluk uygulayıcı olan öğretmende iken, öğretim süreci içerisinde sorumluluk zamanla ve kademeli olarak öğrencilere devredilmektedir (Rosenberg, 1997; akt. Kemiksiz, 2016).

Doğrudan öğretim öğrencinin kendi beceri düzeyinde öğrenmesini sağlar. Doğrudan öğretim ile öğrenciler zamanla öğretim rutinlerini ve ders planlarını takip etmeye alışmaktadır (Engelmann, 1980). Öğrencilerin okuma (Head, Flores ve Shippen, 2018), yazma (Datchuk, Wagner ve Hier, 2019), öz belirleme (Shogren, Wehmeyer ve Lane, 2016), matematik (Harris ve diğerleri, 2015) ve iletişim gibi diğer becerilerini geliştirmektedir (Bruno, Kaldenberg, Bahr ve Willits, 2021). Doğrudan öğretim sırasında yapılan açıklamalar, verilen örnekler, rehberli uygulamalar ve becerilerin uygulanışı ile ilgili öğrencilerle birlikte yapılan sesli düşünceler anlamının gerçekleşmesine fayda sağlamakta, öğrenciler anlama stratejilerini bağımsız olarak basit ve hızlı şekilde kullanabilmektedirler (Kuşdemir ve Güneş, 2014).

Doğrudan öğretimde, yapılacak bir ders planlanırken ilk iş amaçları belirlemektir. Ardından ön bilgiler tanımlanmakta, önceden belirlenen örnek ve problemler seçilerek uygulama yapılmaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001). Doğrudan öğretimin ilk aşamasında öğretmen dersin amaçlarını tanımlayarak giriş yapmakta, ardından yeni kavramları açıklayıp beceriyi modelleyerek sunum yapmakta ve ikinci aşamayı tamamlamaktadır. Üçüncü aşamada öğrencilere modellenen beceriler uygulatılarak rehberli etkinliklerin gerçekleştirilmesinin ardından öğrencilere gerekli geri bildirimler sağlanmaktadır. Sonrasında öğrenilen kavram ve becerileri öğrencilerin uygulaması sağlanarak bağımsız etkinliklerin yapıldığı dördüncü aşama tamamlanmaktadır. Son aşamada ise öğretmen tarafından öğrencilere öğrendikleri beceri veya kavram bilgisinin doğru-yanlışlığı ile ilgili sözlü ya da yazılı olarak geri bildirimler verilmektedir (Arends, 2012; Eggen ve Kauchak, 2001; Karsak, 2018).



Şekil 3. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları

Doğrudan öğretim modelinin aşamalarına uygun olarak öğretim yapıldıktan sonra problem yaşayan öğrenci sayısı az ise bu öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılabilir. Eğer problem yaşayan öğrenci sayısı çok ise öğrencilerin anlamakta zorlandığı bölümler öğretmen tarafından yeniden anlatılabilir (Üçal, 2020).

Strateji öğretimi yapılırken doğrudan öğretim modelinin kullanımının daha etkili olabilmesi için North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2005) bir takım özellikleri barındırması gerektiğini vurgulamıştır (Özyılmaz, 2010). Bu özellikler;

- Amaca hizmet edecek uygun materyallerin belirlenmesi,
- Stratejinin doğrudan öğretilmesi,
- Öğretici tarafından model olarak stratejinin öğretilmesi,
- İçeriğe yönelik kaliteli sorular sorulması,
- Destekleyici etkinlikler ve görsel düzenleyicilerin kullanılması,
- Öğrencilere gerekli desteğin sağlanarak yardım edilmesidir.

2.2.4. Anlama Stratejileri

Anlama, tüm öğrenmeler için gerekli bir beceridir. Gerek öğrenim hayatı boyunca gerek öğrenim hayatından sonra bireylerin yaşamı boyunca bu beceri etkin rol

oynamaktadır. Okuduğunu ya da dinlediğini anlamakta zorluk yaşayan bir öğrencinin diğer derslerdeki akademik başarısının üst düzeyde olması oldukça zordur. Günümüzde yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda sorulan, yeni nesil olarak adlandırılan soru tiplerinin genel olarak ezberden uzak, öğrenciyi daha çok derinlemesine düşünmeye sevk eden, çıkarımlarda bulunmaya yönelten, anlamaya dayalı olduğu ve ancak bu becerilere sahip öğrencilerin doğru yanıtlayabileceği türden olduğu görülmektedir. Bütün bu durumlar, okuduğunu anlamamanın bu kadar önemli olması okuduğunu anlama stratejilerinin önemini arttırmaktadır (Çapoğlu, 2021). Uygulama yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin anlama becerilerini geliştirmede ne denli etkili olduğu görülmektedir (Beyhatın, 2019; Çapoğlu, 2021; Epçaçan, 2010; Kocaarslan, 2015; Kaplan, 2016; Marcell, 2007; Özyılmaz, 2010; Yıldırım, 2010).

Anlama stratejileri anlamayı, bir bakıma öğrenmeyi gerçekleştirmek için ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı daha kolay hale getirmek için okuma işi sırasında bireylerin kullandığı zihinsel taktikler olarak adlandırılabilir. Routman (2003) bu zihinsel taktikleri “anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar” şeklinde tanımlamaktadır. McNamara (2007) ise “okumayı geliştirmek için belirli bağlamsal koşullar altında yapılan bilişsel ve davranışsal eylem” olarak açıklamaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri bireyin kendisini geliştirmesine, yetenekli olmasına, bilinçli okumalar yapmasına destek olan, öğrenilebilen ve öğretilen stratejilerdir (İnce, 2012). Smith ve Elliot’a (1986) göre tüm okuma türleri için geçerli olan belli başlı genel okuduğunu anlama becerileri bulunmaktadır. Metni okuyan bireyin okuduğu metinle ilgili çıkarım yapabilmesi, metindeki anafikiri bulabilmesi, metinde geçen önemli bilgi ve bölümleri hatırlayabilmesi beklenmektedir. Burada problem olan durum öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması değildir. Öğrencilerin sahip olduğu becerilerin farkında olmayışıdır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin öğretmenler tarafından hangi metinlerde nasıl kullanılacağına açıklanması, okuyuculara okuduklarını anlamalarına yardım edecek stratejileri ne zaman kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir (Battigelli, 2016; Erdağı Toksun, 2018; Kaşdemir, 2020; Pérez, 2015). Anlama stratejileri adı verilen zihinsel taktiklerin öğretmenler tarafından öğretilmesi anlamayı kolaylaştırmaktadır (Karatay, 2007;

Temizkan, 2007). Hedefe yönelik, etkin ve öz düzenleyici okumalara yardımcı olmaktadır (Pressley ve Block, 2002).

Öğrencilerin problem durumlarını kendi kendine çözebilmeleri için bir metinle etkileşime nasıl gireceklerine dair doğrudan talimatlardan yararlanılabilmekte ve böylece öğrenciler stratejik okuyucular haline getirilebilmektedir. Öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak metinlerde yer alan bilgileri daha etkin bir biçimde işleyebilmekte ve yazar tarafından verilmek istenilen mesajı anlayabilmektedirler. Aynı zamanda okumadan elde ettiği bilgileri saklayabilmekte ve sonrasında farklı zamanlarda kullanabilmektedirler (Sua, 2021).

Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile;

- Metnin içeriği daha iyi anlaşılır.
- Okuma sürecine aktif katılım gerçekleşir.
- Okuma materyalinin içeriği ile okuyucunun yaşantıları arasında bağ kurulur.
- Kalıcı öğrenmeye ve kolay hatırlamaya yardımcı olur.
- Okunan metnin yeterli düzeyde eleştirilmesini ve değerlendirilmesini sağlar.
- Okuma eylemi sırasında dikkatin okumaya yoğunlaşmasına katkı sağlar (Akyol, 2007).

İyi okuyucular okuma sürecinde okuduklarını seçmek, düzenlemek ve değerlendirmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kullanmakta ve bu sayede etkin bir biçimde anlam oluşturarak kendi anlama süreçlerini yönetmektedir (Urfalı Dadandı, 2020). Gürses (2002) ve Karatay (2018) tarafından incelenen okuduğunu anlama stratejilerinin amaçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanım Amaçları

Stratejiler	Kullanım Amaçları
Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler	• Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek, • Öğrencilerin ilk kez karşılaştığı kelimeler ile bildiği kelimeler arasında bağlantı sağlamak, • Öğrencileri metni okumaya motive etmek, • Konu ya da metnin başlığı hakkında konuşurmak, • Okumanın amacını belirlemek, • Metnin yapısı, uzunluğu gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirerek okuma hızını belirlemek • Metni gözden geçirerek metnin var olan bilgilerle ilgisini, konusunu, anlatım biçimini belirlemek.

Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	- Sorular ve yönlendirmeler aracılığıyla öğrencilerin metinle etkileşim halinde olmasını sağlamak, - Öğrencilerin yazarın vermek istediği mesajı anlamasını sağlamak, - Öğrencilerin metinden çıkarım yapmalarına yardımcı olmak, - Okuma öncesinde belirlenen soruların yanıtlarını bulmak, - Bağlamdan yararlanarak bilinmeyen kelimelerin anlamının çıkarılabilmesi için ip uçları vermek, - Okuduğu metinle ilgili tablo, resim ve grafik gibi görsel düzenleyicilerin kullanılmasını sağlayarak bilgiyi kavrama ve hatırlamalarını desteklemek, - Metindeki uzun cümleleri ve karmaşık paragrafları özetlemelerini sağlamak, - Metindeki anlamın gidişatını tahmin etmelerine yardımcı olmak, - Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.
Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler	- Metnin sorgulanmasını sağlamak, - Metni derinlemesine analiz etmek, - Metinle ilgili sorulara yanıt aramak, - Öğrencilerin ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesine yardımcı olmak, - Öğrenilen yeni kelimeleri yazma etkinliklerinde kullanmak, - Metin hakkındaki tahminlerin doğruluğunu denetlemek, - Öğrencilerin okuduklarını özetlemesini sağlamak, - Metnin ana fikir ile yardımcı fikirlerinin özetlenmesi ve eleştirilmesini sağlamak, - Metnin doğru kavrandığını denetlemek için bazı bölümlerini tartışmak, - Metin planlamasından yararlanarak öğrencilere yazma etkinliklerinde tecrübe kazandırmak.

Okuduğunu anlamayı geliştiren pek çok strateji bulunmaktadır. Her stratejinin kendine özgü nitelikleri ve etkileri bulunmaktadır. Stratejiler zaman, metin türü, belirlenen hedef vb. gibi öğelere uygun olarak seçilmelidir. Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bu stratejilere Tablo 2’de yer verilmiştir (Akyol, 2021; Chen, 2009; Çöğmen, 2008; Çapoğlu, 2021; Day III, Chafouleas ve Skinner, 2004; Dymock ve Nicholson, 2010; Epçaçan, 2010; Karatay, 2018; Susar Kırmızı, 2006; Yurdakal, 2019).

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin Kullanıldığı Zaman	Strateji Adları
Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler	- Tahminde bulunma - Ön bilgileri harekete geçirme - Gözden geçirme

	• Sorular üretme • Kelime havuzu
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	• Sesli düşünme • Sorulara yanıt arama • Bağ kurma • Akıcı okuma
Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	• Özetleme • Soruları yanıtlama • Metni görsel öğelerle ifade etme • Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme • Çıkarımlar yapma • Değerlendirme • Sentezleme
Okuma Süreci Boyunca Kullanılan Stratejiler	• Stratejik not alma • Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) • Tarama, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma, tekrar göz atma (SQ4R) • İşbirlikli tartışma sorgulama (CoopDis-Q) • Tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme, değerlendirme (POSSE) • Grafik düzenleyiciler kullanma • Zihinsel imaj oluşturma

Tablo 2’de verilen stratejiler, genel ve daha güncel okuduğunu anlama stratejileri olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinden etkili ve bu araştırmada kullanılan anlama stratejisi (zihinsel imaj oluşturma) ile ilgili olduğu düşünülen stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

2.2.4.1. Okuma öncesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri

Okuduğunu anlama sürecinin en başında öğrencilerin metni okumadaki amaçlarının belirlemesi, ön bilgilerini aktif hale getirmesi, metnin anlamı hakkında ipuçları elde etmesi, metni gözden geçirmesi, metin hakkında tahmin yapabilmesi, yeni kelimeleri tanıyabilmesi için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler genel itibarıyla tahmin etme ve planlama stratejileri olarak da adlandırılmaktadır (Karatay, 2018). Okuma öncesinde kullanılan stratejiler:

Ön bilgileri harekete geçirme: Öğrencilerin okumadan önce var olan bilgilerini harekete geçirerek okuduklarını anlamasına yardımcı olacak ön bilgilerin kullanılmasını sağlamak amacı ile kullanılabilecek bir stratejidir. Okuduğunu

anlamada önemli faktörlerden birisi de öğrencinin metinle ilgili var olan bilgileridir. Alvermann, Swafford ve Montero (2004) ön bilgiler ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kuran okuyucuların; tahmin yürütme, metin yapısını fark etme, yeni bilgiler öğrenme, okunanları hatırlama, okunan metinden keyif alma, metnin anlamını derinleştirme ve metinden çıkarılan anlamı değerlendirme gibi konularda daha yetkin olacakları görüşündedir.

Pressley, Jonshon, Symons, McGoldrick ve Kurita (1989) ön bilgilerin anlamayı etkilediğini, ön bilgiler sayesinde okuyucuların metinle ilgili çıkarımlar yapıp metni detaylandırabileceğini ifade ederek öğretmenlerin öğrencilere anlamaya yardımcı olan ön bilgileri nasıl aktifleştirileceğini öğretmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için metinle ilgili tahminler yaptırılabilir, görseller ve grafik düzenleyiciler kullanılabilir, metinle bağlantılı sorular sorulabilir (Yurdakal, 2019).

Sorular üretme: Sorular üretme stratejisinde öğrenciler kendilerine ön bilgilerini harekete geçiren sorular sormaktadır. Öğrencilerin sorabileceği üç soru tipi; cevabı metnin içinde olan, cevabı düşünme ve araştırmaya dayalı olan ya da cevabı metnin ötesinde olan şeklinde olabilmektedir (Raphael, 1982).

Öğrencileri okuma öncesinde ve okuma sırasında sorular üretmeye ve yanıtlamaya teşvik etmek gerekmektedir (Dymock ve Nicholson, 2010; NICHD, 2000). Öğrencilerin kendilerine okudukları metinle ilgili sorular sorması anafikri bulma, bilgiyi bütünleştirme ve özetleme becerilerinde kolaylık sağlamaktadır (Kocaarslan, 2015).

Kelime havuzu: Bu strateji kelime hazinesinin geliştirilmesine olanak sağlayan okuma öncesinde kullanılabilecek stratejilerden biridir. Strateji kullanılırken öğrencilere öğretmen tarafından metin içinden seçilen kelime dizisi verilmektedir. Öğrencilerden bu kelime dizisinin metinle nasıl bir bağlantı içerisinde olabileceğini tahmin etmeleri istenerek cümle kurları beklenmektedir. Bireysel ya da grup halinde çalışmalarını tamamlayan öğrenciler ortaya çıkan sonuçları birbirleriyle paylaşarak süreci tamamlamaktadır (Çöğmen, 2008).

2.2.4.2. Okuma sırasında kullanılan okuduğunu anlama stratejileri

Okuyucunun okuma öncesi stratejilerini kullanarak metni okuma ve anlamaya hazır hale geldikten sonraki aşamada kullanabileceği stratejilerdir (Göçer, 2019). Düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan bu stratejiler okunanları hatırlama ve anlama ile okunanlarla ilgili yeterli anlam oluşturulamadığında farklı stratejiler belirleyip uygulamada katkı sağlamaktadır (Beydoğan, 2010). Bu stratejiler:

Sesli düşünme: Sesli düşünmenin temel amacı iş veya etkinlik esnasında ortaya çıkan zihinsel görüntüleri belirlemektir. Sesli düşünme stratejisi bir sözelleştirme işlemidir. Problem çözme süreçlerinde öğrencilere fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin bir etkinlik yaparken izlediği yol ve yöntemin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Güneş, 2012). Okuma sırasında öğretmenler öğrencilerini sesli düşünmeye yönlerecek sorular sorarak onların düşünme şekillerini gözlemleyebilmektedir. Okuduğunu anlama konusunda problem yaşayan öğrencilerin okuma süreçleri ile ilgili de bilgi veren bir stratejidir (Sönmez, 2017). Sesli düşünmenin özellikleri;

- Basit bir seslendirme işlemi değildir.
- Sözlü iletişim aracıdır.
- Bağımsız öğrenme yoludur.
- Yeni düşünceler üretme işlemidir.

Sesli düşünme öğretimi yapılırken öğretmenler stratejinin uygulama basamaklarını takip edecek şekilde öncelikle öğrencilere model olmalıdır. Tahmin etme basamağında başlık, cümle ya da resimlerden yola çıkarak hipotezlerini öğrencilerine örnek olacak biçimde sözelleştirmelidir. Zihinsel resimler oluşturma basamağında öğretmen metinle ilgili olarak zihninde nasıl görüntüler oluşturduğunu açıklamalıdır. Ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme basamağında metindeki olaylarla kendi deneyimlerini ilişkilendirerek benzetmeler, örneklendirmeler yapmalıdır. Bir sonraki basamakta ise anlamının izlenmesi için öğretmen metinle ilgili kendine sorular yöneltmeli ve değerlendirme yapmalıdır. Son basamak olan düzeltme basamağında ise öğretmen bir önceki basamakta yapılan izleme ve değerlendirmenin neticesinde anlamının gerçekleşmediği yerleri nasıl düzelttiğini ve iyileştirdiğini göstermelidir (Davey, 1983; Güneş, 2012).

Bağ kurma: Okuyucular bağ kurma stratejisi ile okuma sırasında var olan bilgileri ile metindeki duygu ve düşünceler arasında ilişki kurmaya çalışmaktadır. Okunan metin ön bilgilerle ilişkilendirildiğinde daha etkili bir anlama ve hatırlama gerçekleşmektedir. Bağ kurma üç biçimde olmaktadır:

- *Metinden kendine bağ kurma;* okuyucu ile metin arasındaki kişisel bağın fazla olduğu, okuyucunun kendi yaşantısı ile metin arasında resim çizerek, yazı yazarak, tablo yaparak bağ kurabileceği türdür.
- *Metinden metine bağ kurma;* okuyucunun daha önce okumuş olduğu aynı konuya sahip farklı kitaplar, aynı yazarın yazmış olduğu farklı kitaplar, aynı türdeki kitaplar arasında yer, zaman, karakter, düşünce ve olay açısından kurabileceği bağ türüdür.
- *Metinden dünyaya bağ kurma;* okuyucuların metinde yer alan karakter ve olaylar ile günümüzdeki karakter ve olayları karşılaştırarak kurduğu bağ türüdür (Özyılmaz, 2010).

Akıcı okuma: Akıcı okuma hızlı, çabasız ve anlamlı olarak gerçekleştirilen etkili okuma becerisidir (Rasinski ve Hoffman, 2003). Öğrenciler metni akıcı olarak okuduklarında otomatikleşme gerçekleşmektedir. Otomatikleşme gerçekleşikten sonra kelimeleri okurken daha az zaman harcamakta ve anlamaya yoğunlaşmaktadır. Anlama ve akıcı okuma birbiri ile bağlantılıdır. Doğru okunan kelimeler ile yazarın metinde anlattıklarını öğrencilerin anlaması kolaylaşmaktadır (Kaman ve Şahin, 2013). Keskin ve Baştuğ (2013) etkililiği deneysel olarak ispatlanmış akıcı okuma stratejilerini aşağıdaki başlıklar altında sunmuştur:

- *Nörolojik etki metodu;* öğrencinin model olan okuyucuyu takip etmesi yolu ile zihninde okumaya dair izlenimler bırakmak amaçlanmaktadır. Öğrenci ve öğretmen genellikle yan yana oturarak metni aynı anda okumakta fakat öğretmen çok az bir farkla önde olmaktadır. Çalışmalar oturumlar halinde yapılmaktadır.
- *Eşli okuma;* öğrenci model okuyucunun yaptığı okumayı takip etmekte ve daha sonra kendisi okumaktadır. Okuma becerilerinde eksiklik olan öğrenci ile daha iyi okuyabilen bir model okuyucu ya da okuma becerileri birbirine denk olmayan iki öğrenci tarafından yürütülebilmektedir. Okuma sırasında okuma

becerilerinde eksiklik olan öğrencinin yaptığı hatalar model tarafından düzeltilmektedir.

- *Tekrarlı okuma*; öğrencilerin seviyesine uygun 100-200 sözcükten oluşan metinlerle yapılmaktadır. Öğrencinin sesli okuma yapması, öğretmenin hataları tespit ederek öğrenciye tekrar okuma yaptırması, hata ortadan kalkmadı ise öğretmenin doğrusunu okuması aşamalarını takip ederek öğrencinin metni en az hata yapacak şekilde okumasına kadar ortalama 2-4 defa okuma yapılmaktadır. Çalışmalar oturumlar halinde gerçekleşmekte ve her oturumda farklı metinler kullanılmaktadır. Okuma hızını ve doğru okuma becerisini geliştirmek hedeflenmektedir.
- *Akıcılığı geliştirme dersi*; kısa metinler kullanılarak öğretmen tarafından sesli okumalar yapılmaktadır. Öğrencilerle metnin anlamı hakkında konuşulduktan sonra sınıfın tümü ile birkaç kez koro okuma yapılmakta ve öğrenciler ikiye bölünerek eşlenerek metni birbirine okumaktadır. Metni değerlendirmek amacı ile öğrenciler herhangi bir dinleyiciye tekrar sunum yapmaktadır. Ardından öğrenciler okudukları metinden kelime belirlemekte ve sınıfta oluşturulan “kelime duvarına” yazmaktadır. Sınıfça “kelime duvarı” için belirlenen kelimeler üzerinde etkinlikler yolu ile çalışmalar yapılmaktadır. Okulda okunmuş olan metinlerin anne-baba desteği ile ev ortamında da okunması sağlanmaktadır. Birçok okuma becerisini kapsayan “akıcılığı geliştirme dersi” okulun yanı sıra ev ortamını da okuma sürecine dâhil ederek öğrenmenin kalıcılığına ve sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır.
- *Akıcılık amaçlı okuma*; metnin sınıf ortamında sesli okunması, metin hakkında konuşulması, görselleştirilmesi gibi uygulamaları içermekte ve evde de öğrencileri okumaya yönlendirme etkinliklerini kapsamaktadır.
- *Yapılandırılmış akıcı okuma*; sesli kitaplar kullanılarak gerçekleştirilen uygulamada sesli kitaplarda yer alan metinler noktalama işaretleri kullanılmadan yazılı ortama aktarılmakta ve öğrencilere verilmektedir. Metnin yazarı ve konusu hakkında yapılan konuşmalar ile öğrencilerin var olan bilgileri harekete geçirilmektedir. Sonrasında metin sesli kitaptan birkaç kez dinletilmekte ve bu sırada öğrencilerle birlikte yazılı kopyalar üzerinde cümleler anlam gruplarına göre işaretlenmektedir. Yine dinleme sırasında öğrenciler noktalama işaretlerini

yazılı kopyalar üzerine yerleştirmektedir. Metin bu biçimde baştan sona tamamlandıktan sonra tekrar bir dinleme yapılmakta ve bu kez cümle cümle dinlenerek her cümleden sonra anlam gruplarına göre işaretlenmiş cümleler sırayla öğrencilere okutulmaktadır. Okuma sırasında öğrencilerin tonlama ve vurgu gibi öğeleri yansıtmaları, sesli kitaptaki okumaya benzer bir okuma yapmaları beklenmektedir.

2.2.4.3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler

Öğrencilerin okudukları metinle ilgili tartişmalar yapması esasına dayanmaktadır. Değerlendirme stratejileri olarak da adlandırılan okuma sonrası stratejileri okunulan metinle ilgili duişüncelerin genişletilmesini ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Metni özetlemek, ana ve yan fikirleri bulmak, okunan metinle ilgili grafik düzenleyiciler kullanmak, metinle ilgili tartişmalar yapmak, kavram ve kelimeleri tanımlamak, okuma öncesinde yapılmış olan tahminleri değerlendirmek yapılabilecek uygulamalardandır (Vaughn ve Klinger, 2004; akt. Bilgi, 2009). Bu stratejiler:

Özetleme: Öğrencilerin okuduğu metni ana hatları ile ifade etmesidir. Bu strateji önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayırt edilmesini, duişünceler arasında ilişki kurulmasını ve metnin anlaşılmasını sağlamaktadır (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Metni görsel öğelerle ifade etme: Öğrencilerin resimlerden, şekillerden, haritalardan ve grafiklerden yararlanarak metindeki bilgiyi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu strateji öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır (Susar Kırmızı, 2006).

Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme: Okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerden olan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme öğrencilerin var olan bilgileri ile metinde sunulan bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlayarak okuma öncesinde yapılmış tahminlere dair değerlendirmeler ile metnin bütüncül biçimde ele alınmasına ve metindeki önemli ipuçlarının yakalanmasına yardımcı olmaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2020).

2.2.4.4. Okuma süreci boyunca kullanılan stratejiler

Okuma sürecinin her anında kullanılabilen stratejilerdir. Kendi içlerinde okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrası olarak bölümlere ayrılmaktadır. Bu stratejiler:

Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L): Öğrencilerin beyin fırtınası ile ön bilgilerini belirleme ile başlayan strateji öğrenmek istedikleriyle ilgili sorularla devam etmektedir. Metin okunduktan sonra metinden öğrenilen yeni bilgi ve fikirler üzerinde durulmaktadır. Etkinlik bitiminde öğrenciler bildikleri ve öğrenmek istedikleri arasında ilişki kurmaktadır.

Etkinlik öncesinde üç sütunun yer aldığı tablo oluşturulmakta ve her öğrenciye dağıtılmaktadır (Tokgöz, 2019). Örnek uygulama tablosu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. K-W-L Stratejisi Tablo Örneği

Ne biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim?

K-W-L stratejisi birçok konu ve ders için kullanıma uygundur (Jared ve Jared, 1997). Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamalarına , kendilerine soru sormalarına, soruları yanıtlamak için derin araştırma yapmalarına olanak sağlamaktadır (Eker, 2015).

Tarama, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma, tekrar göz atma (SQ4R): Açıklayıcı ve betimleyici metinlerin anlaşılmasında yardımcı olan bu stratejide tarama aşamasında metin gözden geçirilmekte, başlık-yazar gibi metnin öğeleri incelenmektedir. Soru sorma aşamasında tarama aşamasında gözden geçirilen metin hakkında merak edilen ve yanıtların metin içinde olduğu sorular hazırlanmaktadır. Okuma aşamasında metin okunmaya başlandıktan sonra okuma öncesinde hazırlanan sorulara cevap aranmaktadır. Yansıtma aşamasında ise metnin amacı, ne anlatmak istendiği bulunmaya çalışılıp, okuyucu kendi cümleleri ile özet çıkarmakta veya sesli anlatım yapmaktadır. Sorular bu aşamada yanıtlanmaktadır. Bakmadan anlatma aşamasında okuyucu metni anlama durumunu kontrol etmektedir. Soruların cevapları bu aşamada tekrar kontrol edilmektedir. Tekrar göz atma aşamasında okuyucu metni özetlemek için metni incelemekte, hatırlayamadığı ya da anlayamadığı noktaları gözden geçirmektedir (Özaydın, 2019).

İşbirlikli tartışma sorgulama (CoopDis-Q): İşbirlikli öğrenmeye dayanan bu stratejide öğrenciler ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar biçiminde birbirlerinin öğrenmesine yardım etmektedir. Bu sayede etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Johnson ve Johnson, 1986). Strateji uygulanırken ilk aşamada gruplar oluşturulmaktadır. Bu noktada öğretmen oluşan grupların, hem grubun hem de öğrencilerin amaç ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmasına dikkat etmelidir. İkinci aşamada sorular hazırlanmaktadır. Öğretmen öğrenciler için belirlenen hedefleri dikkate alarak metindeki önemli unsurları yansıtacak, öğrencileri yordama ve eleştiri yapma gibi bilişsel süreçlere sevk edecek sorular hazırlamalıdır. Üçüncü basamakta gruplar biraraya gelerek metinleri tartışmaktadır. Öğretmen bu sırada tartışma ile ilgili geri bildirimleri öğrencilere vermektedir. Tartışma sonunda hazırlanan sorular gruplara paylaştırılmaktadır. Dördüncü aşamada gruplar kendi içlerinde soruları tartışmaktadır. Her gruptan bir öğrenci soruların cevabını yazması için görevlendirilmektedir. Gruplar yeni sorular ve önemli noktaları belirlemek için teşvik edilmektedir (Epçaçan, 2008; Gauthier, 2001).

Tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme, değerlendirme (POSSE): Bu strateji bireysel ya da grup halinde uygulanmaktadır. Öğrencilerin okumanın öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanabildikleri çok yönlü bir stratejidir. Özellikle öğrenme konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkilidir. Stratejinin aşamaları;

- *Tahmin:* Öğrenciler okuma öncesinde okuyacakları metne göz atmaktadır.
- *İnceleme:* Öğrenciler metni okumaya başlamakta ve bu sırada metni ayrıntılı bir şekilde incelemekte, konuyu anlamayı sağlamak için öğretmen tarafından hazırlanan sorulara yanıt vermektedir.
- *Özetleme:* Okuma aralarında veya okuma bittikten sonra öğrenciler konuyla ilgili ana fikrin, metinde geçen olayların yazılı veya sözlü olarak özetlemesini yapmaktadır.
- *Örgütleme:* Metinle ilgili kavramlar kavram haritalarıyla, tablolar aracılığıyla, şekillerle ve zihin haritalarıyla örgütlenmektedir.
- *Değerlendirme:* Metin okunmadan önce yapılan tahminlerle örgütlemelerin karşılaştırmaları yapılarak, soru yanıtlama, farklı sorular sorma gibi metni değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılmaktadır (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Grafik düzenleyiciler kullanma: Metinden öğrenilen bilginin görsel olarak düzenlenmesiyle hatırlama ve anlamayı kolaylaştıran stratejidir. Okuma metnindeki temel konular arasındaki ilişkiyi temsil eden grafik düzenleyiciler aynı zamanda okuma öncesinde öğretmen veya yazarın bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını anlamak için ya da okuma sürecinin sonunda öğrencilerin metni özetlemek amacıyla kullandıkları bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Dersin veya konunun içeriğine ve öğretimsel hedeflere göre seçilebilecek 4 çeşit düzenleyici vardır. Bunlar;

- *Hiyerarşik olarak düzenleyiciler;* ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları sunmaktadırlar.
- *Karşılaştırmalı düzenleyiciler;* anahtar kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları betimlemektedirler.
- *Sıralı düzenleyiciler;* bir basamak serisi veya olayı göstermektedirler.
- *Diyagramlar;* sosyal bilgilerdeki nesneleri ve sistemleri resmetmektedirler (Martella, Miller ve MacQueen, 1998; akt. Dönmez ve Yazıcı, 2006).

2.3. ZİHİNSEL İMAJ

Zihinsel imaj biçimlerin, renklerin, seslerin, kokuların, tatların ya da hareketlerin herhangi bir dış uyaran olmadığında bile algılanması olarak tanımlanmaktadır (Gordon, 1972). Fennema (1959) zihinsel imajı bir kişinin kendi zihninde gördüğü, duyduğu, hissettiği veya tattığı şey olarak tanımlamış, görüntünün uyarıcısının gerçekte görülemez, duyulamaz, hissedilemez, tadılamaz veya koklanamaz olduğunu ifade etmiştir. Örneğin fırından yeni çıkmış portakallı bir kekten bahsedildiğinde bazı insanlar bunun kokusunu alabilmektedir.

Zihinsel imajlar görsel imajlar gibi somut olarak var olmasalar bile okuduklarımızdan, dinlediklerimizden ya da gördüklerimizden kaynaklı düşünce dünyamızda oluşan resimlerdir (Ergen ve diğerleri, 2020). Somut nesneler ya da olaylarla ilişkilendirilmiş sözel olmayan temsillerdir. Hodes (1990) zihinsel imaj oluşturma'nın çoğunlukla uzamsal ve zamansal ilişkileri içeren görsel özelliklere sahip bir zihinsel temsil olduğunu öne sürmektedir. Bu temsilleri öğrenme, geri getirme ve problem çözme görevleriyle ilgili kullanılabilecek bilişsel strateji olarak değerlendirmektedir. Zihinsel imajlar algı ve hayal gücünün sonucudur.

Algı, bellek ve imgeleme gibi birçok bilişsel süreç zihinsel imajları içermektedir (Pellerone, Ramaci, Parrello, Guariglia ve Giamimo, 2017). Algılama süreçlerinde her uyarıcı yorumlanarak zihinsel bir görüntüyle eşleştirilir. Bellek, görüntü ve uyarılar olmasa bile nesne ve olayların resimlerinin üretilmesine izin vermektedir (Guarnera, Pellerone, Commodari, Valeti ve Buccheri, 2019). Anlık algısal bir bilgiden doğrudan zihinde bir görüntü oluşturulabilmekte (örneğin, birey bir nesnenin resmine bakıp zihninde bir görüntü oluşturabilir ve sonra bu zihinsel görüntüyü gözleri kapalıyken veya uzağa doğru bakarken sürdürebilir) veya uzun süreli bellekte tutulan depolanmış bilgilerden zihinsel bir görüntü yaratılabilmektedir (Pearson, Deeprose, Wallace-Hadrill, Heyes ve Holmes, 2013).

Birçok araştırmacı zihinsel imajı “görsel imgeler” ve “zihindeki resimler” olarak adlandırmaktadır. Sadoski ve Paivio (2013) ise eğer bir “zihin gözü” varsa aynı zamanda “zihin kulağı” ve zihnin diğer duyuları olduğunu, bunun nedeninin ise zihinsel imajların duyuşsal anılara dayanması olduğunu ifade etmektedir. Zihinsel imajların okurken ve yazarken deneyimlediklerimiz de dâhil olmak üzere zihinsel hayatımızın tümünü kapladığını ve birşeyleri hatırlamada kullandığımız duyum ve anılar olduğunu belirtmektedir.

Zihinsel imaj oluşturma ve öğretimi: Zihinsel imaj oluşturma karmaşık okuma süreçlerinde önemli rol oynayan, okuduğunu anlama performansını artırmak için kullanılan bir stratejidir. Okuyucunun hayal dünyasında metni canlandırarak okuyucu-metin etkileşimi için aracı olmaktadır (Kocaarslan, 2015). Okumayla ilgili oluşturulan imajlar duyuşsal olarak okuyucuları olumlu etkilemekte, zihinsel imaj kullanan okuyucular metinleri daha ilgi çekici, anlaşılır ve akılda kalıcı bulma eğiliminde olmaktadır (Goetz, Sadoski, Olivarez, Calero-Breckheimer, Garner ve Fatemi, 1992). Zihinsel imaj oluşturma ile okumaya yardımcı oluşu ile ilgili çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Bu görüşlerden bir tanesi “okuyucuların zihinsel imaj oluşturma sırasında yazılı metin ile imajları ikili olarak işlemesi esnasında ek çaba sarf etmesi metnin daha derin işlenmesini sağlayabilir” görüşüdür (Sadoski ve Paivio, 2013). Bir diğer görüş ise “zihinsel imaj oluşturma metin boyunca bilgiyi aktif olarak almaya yardımcı olabilir” görüşüdür (Gambrell ve Bales, 1987).

Zihinsel imaj oluşturma okuma süreci boyunca okuyucuların duygularını ve var olan bilgilerini kullanarak, beş duyusuna dayalı “zihin resimleri” oluşturmasıdır (Kocaarslan ve diğerkleri, 2017). Metindeki bilgi ile okuyucunun ön bilgileri arasında köprü olarak bilginin bütünleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Dwyer, Moore ve Dwyer (1993) zihinsel imaj yoluyla okuyucuların, metinle etkileşime girmesini gerektiren zihinsel faaliyetleri kullanarak bilgi edinimini en iyi şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmektedir.

Zihinsel imaj oluşturma, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin okuma yaparken metinde anlatılanları resmetmeleri karmaşık ve soyut bir konunun anlaşılmasını sağlamaktadır (Cohen, 2011). Zihinsel imaj oluşturma okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir (Baumann ve Bergeron, 1993; Gambrell ve Jawitz, 1993; Jenkins, 2009; Kocaarslan, 2015; Keskin ve diğerkleri, 2016; Rose ve diğerkleri, 2000).

Belcher (1982) birçok öğrencinin bir anlama stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturmayı kendiliğinden kullanmadığı, ancak rehberlik sağlanırsa bunu yaptığı görüşünü ne sürmüştür. Bunun nedeninin zihinsel imaj oluşturmanın çoğunlukla metnin estetik olarak değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmesi ve bir anlama stratejisi olarak doğrudan öğretiminin yapılmaması olabileceğini belirtmektedir. Gambrell (1982) ve Pressley (1976), ilkokul çağındaki öğrencilerin zihinsel imaj oluşturmayı nasıl yapacaklarını bilmelerine rağmen, çoğu öğrencinin onu etkili bir şekilde kullanabilmesi için bir eğitimin gerekli olduğunu iddia etmektedir.

Öğrencilere zihinsel imaj oluşturmayı öğretirken modellemenin önemli bir adım olmasına rağmen bunun yanında kendi imajlarını nasıl oluşturacaklarının öğretilmesi gerektiği Douville (2004) tarafından savunulmuştur. Douville’ye (2004) göre aynı zamanda öğrenciler işitsel, kinestetik, tat ve koku dāhil olmak üzere çeşitli modaliteleri imaj oluşturma sürecine dāhil etmelidir. Çünkü çok duyulu imajlar akılda kalıcılığı arttırmaktadır.

Gambrell ve Bales (1987) zihinsel imaj oluşturma öğretimi sırasında kullanılan metinlerin öğrencilerin canlı ve belirgin resimleri aklına getirecek türden olması, metinle ilgili bilgiler tartışılırken öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları imajları karşılaştırmaları için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Dufy (2009) de

zihinsel imaj oluşturmada daha yaşamsal ve canlı imaj oluşturmayı sağlayabileceği için kleyici metinlerin kullanılması daha kolay olduğunu söylemektedir.

Harvey ve Goudvis (2000) zihinsel imaj oluşturmanın okumanın kişiselleşmesini sağlamakta olduğunu ve okuyucuyu doğrudan metinle meşgul ettiğini ifade etmektedir. Öğrenciler zihinsel imaj oluşturmaya tipik gerçek resimlerle başlayabilir fakat sonrasında bunun ötesine geçilerek duyguları ve duysal unsurları yorumlayıp imaj oluşturmaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler;

- Karakterin, durumun veya ortamın “gerçek resmi”ni yapmak,
- Duyularla (okuyucunun gördüklerine ek olarak koklama, tatma, duyma, dokunma) zihinsel görüntüyü genişletmek ve metnin ötesinde çıkarımlar yapmak,
- Metnin ötesinde çıkarımlar yapmak için ön bilgilerin kullanılmasına teşvik etmek.

Roit (2017) kurgusal olmayan bir metinle ilgili imajlar oluştururken daha az yorumlamalar olacağından aşağıdaki etkinliklerin yapılabilceğini belirtmektedir:

- Metnin bir bölümü görselleştirilebilir,
- Bir zaman izelgesi oluşturulabilir,
- Karmaşık bir sürecin diyagramı yapılabilir,
- Bir kavram resmedilebilir veya haritası çizilebilir,
- Bilgiler toplanıp izelge oluşturulabilir,
- Metin ayrıntıları ve ana fikri görselleştirilebilir.

Barclay (1990), Duffy (2003), Fredericks (1986) ile Fresch ve Wheaton (2004) ğrencilerin zihinsel imaj kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli etkinlikler önermektedir (Akt. Fisher, 2007). Bu neriler:

- Öğrencileri bir nesneye bakmaya, gözlerini kapatmaya ve zihinsel bir resim oluşturmaya teşvik edin. Öğrenciler daha sonra görüntülerini gerçek nesneyle karşılaştırabilirler.
- Öğrencileri belirli sahneleri hayal etmeye ve hatırlamaya teşvik edin, ardından onların resimlerini izdirin.
- Görüntülerde hareket ve eylemi teşvik ederek, bu tip görüntüler oluşturmaları için rehberlik yapın.

- Açıklayıcılığı yüksek metin kullanarak dinleme etkinliklerinde görüntüleme becerilerini geliştirin.

Fisher (2007), Fredericks'i (1986) dikkate alarak yaptığı zihinsel imaj oluşturma öğretimi sırasında aşağıdaki uygulamalara yer vermiştir.

1. *Zihinsel imaj oluşturmaya giriş:* Uygulayıcı tarafından zihinsel imaj oluşturma modelleri,

2. *Öğrenim desteği:* Uygulayıcının sorduğu sorular ve verdiği örneklerle öğrencileri sürece dâhil ederek zihinsel imaj oluşturmaları, paylaşımları ve imajlarını genişletmeleri için yönlendirilmesi,

3. *Uygulama etkinliği:* Öğrencilerin bağımsız olarak zihinsel imaj oluşturmaları, paylaşımları ve tartışmalarının sağlanması.

Öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma metni anlamalarına ve okunanları izlemelerine yardımcı olacağı konusunda öğretmenleri tarafından bilgilendirilmesi önemlidir (Gambrell ve Bales, 1987). Hibbing ve Rankin-Erickson (2003) zihinsel imaj öğretimi sırasında öğretmenlere şu önerileri sunmaktadır:

- Öğrencilerin zihinsel imajları kullanabileceğini varsaymayın. Okurken gördükleri üzerine tartışmalar yaparak zihinsel imaj oluşturma becerilerini değerlendirin.
- Zihinsel imaj kullanımını desteklemek için basit yöntemler kullanın. Anlamayı netleştirmek için gereken tek şey basit bir resim olabilir.
- Zihinsel imajları desteklemek için arka plan bilgisi veya kelime bilgisi sağlayın. Bu, öğrencilerin ön bilgilerini mevcut içerikle ilişkilendirmelerinde yardımcı olacaktır.
- Yeni bilgilerin anlaşılmasını desteklemek için, zihinsel imaj oluşturma kullanırken öğrenme hedefleri konusunda açık olun.
- İmaj oluşturma becerisine sahip öğrencilerden bunları kullanmalarını isteyin. Bu becerilere sahip olmayan öğrencilere nasıl kullanacaklarını öğretin.
- Öğrencilere imaj oluşturma stratejilerini modellemek için fırsatlar sunun. Modelleme sırasında tartışmak, süreci anlamalarını sağlayacaktır.

Kocaarslan (2015) tarafından zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılırken sınıfta okuma esnasında kullanılabilecek birtakım teknikler belirlenmiştir. Bunlar;

- *Metne Yönelik Zihinsel Resimler Oluşturmak İçin Öğrencileri Harekete Geçirme:* Öğrencilerin okuma sürecinde okuduğu metne yönelik zihinsel resimler oluşturmaları için öğretmen tarafından teşvik edilerek, harekete geçirilmesidir. Zihinsel imaj oluşturma öğretimi sırasındaki ilk aşamalardan biridir.
- *Zihin Filmleri Oluşturma:* Öğrencilerden okuduğu metne ilişkin zihinlerinde filmler oluşturmaları ve kendilerinin de o filmin yönetmeni olmaları istenmektedir. Bu uygulama ile öğrenciler için eğlenceli deneyimler oluşturulmakta, öğrencilerin okudukları ve dinlediklerine yönelik zihinsel canlandırmalar yapmaları sağlanmaktadır.
- *Öğrencilere Metni Anlamalarına Yardımcı Olması Amacıyla Resim ve Grafikler Çizmeleri İçin Rehberlik Etme:* Uygulama boyunca okuma sürecinde kullanılabilecek resim ve grafik çizimi gibi etkinlikleri içermektedir. Metin okunmadan önce “*zihinsel imajlarım*” etkinliğinde öğrencilere verilen beş anahtar kelime ile zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenmektedir. Böylece öğrencilerin metinle ilgili var olan bilgileri açığa çıkarılmakta, tahmin becerilerini ve ön bilgilerini kullanmaları sağlanmaktadır. Oluşturdukları zihinsel imajlara ait çizimleri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenerek öğrencilerin farklı zihinsel imajlardan yararlanmalarına olanak tanınmaktadır. “*Zihinsel imajların değişiyor*” etkinliği ile öğrencilerin okuma sırasında her cümle ya da bölüm sonunda zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenmektedir. Böylece öğrenciler başta oluşan imajlarının nasıl değişebileceği ve zenginleşebileceğini fark etmektedir. “*Zihnimde oluşturduğum en canlı resim*” etkinliğinde ise öğrencilerden okuma süreci sona erdiğinde zihinlerinde oluşturdukları en belirgin resmi çizmeleri ve çizdikleri resimde anlatmak istediklerine dair birkaç cümle yazmaları istenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin zihinlerinde oluşmuş en açık ve canlı resmin belirlenmesi amaçlanmaktadır.
- *Öğrencilere Duyusal Modlarını Kullanarak Metinde Geçenlere İlişkin Bilişüstü İlişkilendirmeler Yapmaları İçin Rehberlik Etme:* Öğrencilerin kişisel imajlarını ve olayları hatırlamaları için duyularını harekete geçirmeye teşvik etmektir. Metin ile öğrencilerin geçmiş yaşantıları arasında bağ kurmalarına destek

olunabilir. Kişisel imajlarını açığa çıkarmak için sorular yöneltilebilir. Böylece öğrenciler ön bilgileri ve metinde okudukları bilgiler arasında ilişki kurabilmektedir.

- *Öğrencilerden Zihinsel İmaj Oluştururken Düşüncelerini Sözlü (Sesli Düşünme/Think-Aloud), Birlikte Düşünme (Think-Along) ve Yazılı Olarak Paylaşmalarını İsteme:* Öğrencilerden okuma süreci boyunca oluşturdukları zihinsel imajları sesli düşünme veya yazma yoluyla sınıf arkadaşları ile paylaşmaları istenmektedir. Bu uygulama sorgulama, bağlantı kurma, tahmin etme, netleştirme stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle etkili bir uygulamadır. Birlikte düşün ve sesli düşünmenin temelleri şema ve üst bilişle ilişkilendirilebilir. Öğrenciler okuduklarını düşündüklerinde ve anlamlandırmaya çalıştıklarında, okuduklarıyla ilgili şemalardan yararlanıp, genellikle zihinsel imajları ortaya çıkararak geçmiş deneyimlerle bağlantı kurmaktadır (Wade, Buxton ve Kelly, 1999).
- *Duyusal İmaj Tablosu:* Öğrenciler görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma duyularını kullanarak imaj oluşturmaya teşvik edildikten sonra öğrencilerden metinde bu duyularını harekete geçiren kelime veya cümlelerle imajları arasında bağlantı kurup duyusal imaj tablosunu doldurmaları beklenmektedir. Duyusal imaj tablosunda her duyuyu temsil eden beş görsel yer almaktadır. Duyularını harekete geçiren bölümleri metin içinde belirleyip bu görsellerin karşısına yazmaktadırlar.
- *Öykü Tekerleği (Story Wheel) Oluşturma:* Bu teknikte öğrencilerden okuma sonrasında okunan metne dair önemli bölümler için oluşturulmuş zihinsel imajların kronolojik sırada görsel özetlerinin yapılması istenmektedir. Büyük bir daire ve tam ortasına çizilen küçük bir dairenin ardından iki daire arasında kalan bölüm altı eşit parçaya bölünmektedir. Küçük dairenin içerisine metin ve yazarın adı yazıldıktan sonra eş parçalardan her birine metnin başında, ortasında ve sonunda önemli görülen bölümlere dair zihinsel imajlar çizilmektedir.
- *Oku-İzle-Oku-İzle Tekniği (Read-Watch-Read-Watch):* Öğrencilerin çizgi film olarak da hazırlanmış olan bir metni okumalarının ardından her bir bölümle ilgili zihinsel imaj oluşturmaları istenir. Oluşturulan zihinsel imajlar sınıf ortamında

paylaşıldıktan sonra film izlettirilip öğrencilere kendi oluşturdukları imajlarıyla karşılaştırma yapmaları söylenir. İmajlar üzerinde tartışma yaptırılır.

- *Kelime Hazinesini Geliştirmek İçin Görsel İpuçlarının Yer Aldığı Kelime Kartlarını Kullanma:* Öğrencilerden kelimenin adının, tanımının, kelimeyi çağrıştıracak başka bir ipucu kelimenin, kelimeyle ilgili bir resmin ve kelimenin geçtiği bir cümleinin yer aldığı bir kart oluşturmaları istenmektedir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin kelime öğrenmesine ve hatırlamasına yardımcı olmaktır.
- *Çiz-Konuş-Çiz Tekniği:* “Talking drawings “ olarak bilinen bu teknik öğrencileri okuma öncesi çizimler oluşturmaya teşvik ederek başlamaktadır. Bu ilk çizimler, bir öğrencinin belirli bir konu hakkındaki mevcut içerik bilgisini öğrenmenin bir yoludur. Çizimler oluşturulup paylaşıldıktan sonra, öğrenciler metni okurlar. Ardından eşleşen öğrenci çiftleri çizimleriyle ilgili konuşmalar yapabilir, okuma öncesindeki çizimlerini daha detaylı olacak şekilde değiştirebilir ya da yeni öğrendiği bilgileri yansıtan tamamen yeni çizimler yapabilir. Öğrenciler, çizimlerini kelimelerle ifade etmeye teşvik edilir. Ardından öğretmenler öğrencilerin kendi çizimleri arasındaki farklılıklara dair yapılan tartışmalara rehberlik eder.
- *Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği (Think-Paire-Share):* Öğrencilerden okudukları bölümlere dair oluşturdukları zihinsel imajları üzerinde düşünmeleri, imajlarını önce eşleştiği arkadaşı ile ardından tüm sınıf ile paylaşımları istenmektedir. Öğrenciler zihinsel imaj oluşturma sırasında çizim ve notlardan faydalanabilirler. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan, metin hakkında konuşmalarına olanak sağlayan bir tekniktir.

2.4. OKUMA TUTUMU

Tutum, geçmişten günümüze dek üzerinde çalışılan kavramlardan birisi olmuştur. Latince “aptus” kelimesinden gelen tutum “uyum” anlamına gelirken, Güncel Türkçe Sözlük’te “tutulan yol, tavır” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Krech, Crutchfield ve Ballachey (1962) tutumu “sosyal bir varlık için yapılan olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler sonucu oluşan duygularla bu varlığa karşı oluşan pozitif ya da negatif yönelimler” olarak, Allport (1967) ise “bireylerin nesne ve olaylara

olan tepkilerini yönlendiren, deneyimler sonucu ortaya çıkan zihinsel hazırlık durumu” olarak değerlendirmektedir.

Tavşancıl (2014) tutumun özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır;

- Tutum, birey ve nesne arasında düzenli ilişki oluşturup, bireylerin çevreyi anlamlandırmasını sağlar.
- Tutumlar deneyimlerle kazanılan öğrenilmiş bir eğilimdir.
- Tutumlar süreklilik gösterir.
- Bir olay ya da nesneye karşı tutum geliştirildikten sonra artık o duruma ya da nesneye yansız bakılamaz.
- Toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal değer ve gruplara yönelik tutumlardır.
- Bireylerin geliştirdikleri tutumlar olumlu veya olumsuz davranışlara sebep olabilir.
- Tutumlar tepkide bulunmaya eğilimlidir. Bir tepki şekli değildir.

Lambert (1964), McGuire (1969) ile Reieh ve Adcock’un (1976) çalışmalarından yola çıkan Baysal (1981) tutumların oluşmasında etkili olan faktörleri şöyle sıralamıştır:

- Genetik faktörler,
- Fizyolojik şartlar,
- Kişilik,
- Toplumsallaşma süreci,
- Sosyal sınıf,
- Tutumlarla ilgili doğrudan deneyimler,
- Grup üyeliği.

Tutumların üç boyutunun olduğu ve bu boyutlar arasında tutarlılığın olduğu düşünülmektedir. Bunlar zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlardır. Zihinsel boyutunda bireyin bir varlık ya da konudaki bilgisi, duygusal boyutunda varlık ya da konuya olumlu veya olumsuz bakması, davranışsal boyutunda ise olumlu ya da olumsuz davranış geliştirmesi söz konusudur (Balcı, 2009).

Tutumlar bireylerin davranışlarına yön veren en önemli duyuşsal özellikler arasında yer almaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde önem arz etmektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrenci başarısını artırırken, olumsuz tutumlar da

aksine başarısızlığa sebep olabilmektedir (İşleyen Buzlu, 2019). Öğrencinin bir derse karşı geliştirdiği olumlu tutumlar onu güdüleyerek dersi anlamaya çalışmasını sağlamak ve akademik başarısını artırmaktadır (Kanmaz, 2012).

Okumaya yönelik tutum, bireyi okumaya yönelten veya okumadan uzaklaştıran hislerdir (Alexander ve Filler, 1976). Okuma, bireylerin yaşamları boyunca kazandığı birçok şeye temel olduğu ve çevrelerini anlamlandırmalarına yardımcı olduğu için okumaya karşı geliştirilecek tutumlar oldukça önemlidir. Bireyler sevdiği durumları alışkanlık haline getirmekte ve bu duruma karşı olumlu tutum oluşturmakta güçlük çekmez. Bu yüzden bireylerin eğitim öğretim sürecinde okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmeleri sağlanmalıdır (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma performanslarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle okuma öğretiminin yapıldığı fakat okumaya yönelik tutumun geliştirilmediği bir eğitim öğretim sürecinden istenen verim alınamaz. Okumayı eğlenceli, zevkli hale getirmek, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek okuma alışkanlığının edinilmesinde önemli ve etkili olmaktadır. Okuma tutumu olumlu olan öğrenciler okumaktan zevk almakta, okumaya istek duymakta ve edindikleri okuma alışkanlıklarını hayat boyu sürdürebilmektedir. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Okuma tutumu olumsuz olan öğrenciler mecbur olmadıkça okuma yapmak istememekte ve okumaktan kaçınmaktadır (Lazarus ve Callahan, 2000). McKenna, Kear, Ellsworth (1995) okumaya yönelik olumsuz tutum gösteren ve okuma metinlerine daha az ilgi gösteren öğrencilerin başarılarının da daha az olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Tutumlar doğuştan getirilen eğilimler değildir. Çocuklar tutumlarla dünyaya gelmezler, öğrenme ve deneyimleri sonucunda tutumlarını oluştururlar. Tutumların oluşumunda yakın çevre önemli olduğundan ebeveynlerin çocukların en yakınındaki kişiler olarak bu konudaki etkisi oldukça fazladır. Söz gelimi evde kitaplığın ve çalışma odasının olması, eve düzenli olarak yayınların gelmesi, ebeveynlerin elinde kitap görülmesi, çocukları ile birlikte kitapçıları gezmesi ya da kitap alışverişi yapması okuma tutumunu olumlu olarak etkileyecektir (Başaran ve Ateş, 2009;

Yurdakal, 2018). Altun (2013) ebeveynlerin eğitim seviyesinin, gelirin ve okulda geçirilen vaktin öğrencilerin okuma tutumu üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council) göre çocukların okuma tutumları üzerinde etkili olabilecek tutum ve davranışlar şunlardır (Akt. Bıyık ve Erdoğan, 2019):

- *Okuryazarlığa verilen değer;* okumaya teşvik edilen ve kitap okunan çocuklar okumanın değerinin farkına varabilirler.
- *Başarı vurgusu;* anne babaların çocuklarından bekledikleri başarıyı ifade etmeleri, yönlendirmeleri, çocuklarının okuma ilgilerini karşılamaları iyi okuyucu olmalarında rol oynayabilir.
- *Okuma materyalinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği;* yaşama alanlarında okuma-yazma araçları ve çocuk kitapları bulundurmak çocukların okuma deneyimlerini artırabilir.
- *Çocuklara okuma yapma;* anne babaların özellikle okul öncesi dönemlerde çocuklarına yaptıkları okumalar, okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Okul öncesi dönemde ailesi, çevresi ve okul öncesi eğitim sayesinde okuma ile tanışan çocuk okulla beraber bu tanışıklığı pekiştirmektedir. Haliyle okula ve öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Okulda yapılacak okuma etkinlikleri, kütüphanenin bulunması gibi unsurlar öğrenciyi okuma ile yakınlaştırmaktadır. Öğretmenin yalnızca okumanın yararlarını anlatması ya da okuma yaptırması okuma alışkanlığı edinmede yetersiz olabilir. Öğretmenin kendisinin de okumaya karşı istek duyması, okuma alışkanlığını edinmiş olması, öğrencilerine okuduğu kitaplardan örnekler ya da bilgiler sunması ve onlara model olması önemlidir (Susar Kırmızı, 2012).

Eğitim öğretim sürecinde yapılan okuma uygulamalarının artırılması öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırmaktadır. Öğretmenlerin değişik öğretim stratejilerini sürece dâhil ederek yaptığı okuma uygulamaları öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Özkan ve Doğan, 2013). Öğretmenler oluşturdukları öğrenme ortamında öğrencilerin görevlerini yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili iletişim kurma, öğrenmekten zevk alma, görüşlerini paylaşma, akran öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşlarına saygı duyma,

özgüven geliştirme gibi tutum ve davranışlarda bulunmalarını sağlamalıdır. Böylelikle öğrencilerin ilgileri artar, dersten zevk almaları sağlanır ve böylelikle öğrenmeleri pozitif yönde etkilenir (Türkben, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirecek sınıf atmosferi oluşturmaları ve etkili öğrenme tekniklerini kullanmaları gerekmektedir (Yıldırım, 2010).

Tutumları değiştirmek çok kolay değildir. Bu durum göz önünde bulundurularak küçük yaşlardan itibaren çocukların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak küçük yaşlarda geliştirilmiş olumsuz tutumları değiştirmeyi sağlamak için farklı uygulamalar yapılmalıdır. Bu durum ne kadar erken değiştirilebilirse çocuk için o kadar yararlı olmaktadır (Yardım, 2021).

Okuma tutumunu etkileyen faktörlerden birisi de okuma metni/kitabıdır. Çocukların karşılaşacağı kitapların onların yaş seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, biçimsel açıdan dikkat çekmesi ve merak uyandırması okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle düzeye uygun olmayan kitap veya metinlerin okumaya yönelik tutumu olumsuz etkileyeceği de ayrıca göz ardı edilmemelidir (Epçaçan, 2010).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Zihinsel imaj oluşturma ile ilişkili alanyazındaki yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaya benzer ve araştırmayla ilişkili olabilecek bazı çalışmalar Jenkins'in (2009) çalışmasındakine benzer şekilde Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Zihinsel İmaj Oluşturma İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Araştırmacı(lar) ve Yıl	Katılımcılar	Eğitim Yapıldı mı?	Sonuç Olumlu mu?
Ergen, Boyraz, Batmaz ve Çelik Kansu, 2020	37 kişi Üçüncü sınıf öğrencisi	Evet	Hayır
Commodari, Guarnera, Di Stefano ve Di Nuovo, 2020	90 kişi Birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri	Evet	Evet
Çaylı, 2019	41 kişi	Evet	Hayır

	Üçüncü sınıf öğrencisi		
Atoum ve Reziq, 2018	319 kişi Yedinci sınıf öğrencisi	Hayır	Evet
Keskin, Ay ve Akıllı, 2016	37 kişi Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri	Hayır	Evet
Boerma, Mol ve Jolles, 2016	150 kişi Beşinci sınıf öğrencisi	Hayır	Evet
Kocaarslan, 2015	54 kişi Dördüncü sınıf öğrencisi	Evet	Evet
Brooker, 2013	98 kişi Üçüncü sınıf öğrencisi	Evet	Hayır
Baldwin, 2013	56 kişi Altıncı sınıf öğrencisi	Evet	Evet
Cohen ve Johnson, 2011	15 öğrenci İkinci sınıf öğrencisi	Evet	Evet
Jenkins, 2009	56 öğrenci Altıncı sınıf	Evet	Anlama: Evet Motivasyon: Hayır
Macomber, 2001	149 kişi Dördüncü sınıf öğrencisi	Hayır	Tutum: Evet
Rose, Androes, Parks ve McMahon, 2000	179 kişi Dördüncü sınıf öğrencisi	Evet	Evet
Gambrell ve Jawitz, 1993	120 kişi Dördüncü sınıf öğrencisi	Hayır	Evet
Borduin, Borduin ve Manley, 1993	28 kişi İkinci sınıf öğrencisi	Evet	Evet
Gambrell ve Bales, 1986	124 kişi Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri	Evet	Evet
Gambrell ve Koskinen, 1982	47 kişi Altıncı sınıf	Hayır	Evet

	öğrencisi		
Gambrell, 1981	58 kişi Birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri	Hayır	Üçüncü sınıf : Evet
Cramer, 1980	124 kişi On birinci ve on ikinci sınıf öğrencisi	Hayır	Tutum: Evet

Ergen ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öntest sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanarak 37 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada deney grubu öğrencileri ile beş hafta boyunca zihinsel imaj oluşturmaya dayalı okuduğunu anlama çalışmaları yapılırken, kontrol grubu öğrencileri mevcut programa dayalı ders işleme sürecine devam etmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan, bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin kullanıldığı okuduğunu anlama testleri ile veriler toplanarak analiz edildiğinde zihinsel imaj oluşturma öğrenimi gören deney grubu öğrencileri ile mevcut program ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Commodari, Guarnera, Di Stefano ve Di Nuovo (2020) okuma kazanımının farklı aşamalarındaki öğrencilerin okuma performanslarında görsel analiz ve zihinsel imaj oluşturma rolünü değerlendirmek amacıyla ilkökul birinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. 90 öğrencinin yer aldığı çalışmada okumanın anlama, doğruluk ve hız boyutları incelenmiştir. Araştırma sonuçları zihinsel imaj oluşturma becerilerinin ve görsel analizlerin; çok acemi okuyucularda hem okuma doğruluğu hem de okuduğunu anlama ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu, okumaya yeni başlayan birinci sınıfın daha eğitimli çocuklarında anlama ile ilişkili olduğunu, nitelikli okuyucular olarak adlandırılan üçüncü sınıf çocuklarında doğruluk ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Çaylı (2019) zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj netlikleri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmış aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını

sergileme ve gerekli görme düzeylerini belirlemiştir. Denkleştirilmiş deney ve kontrol gruplu öntest sontest yarı deneysel desen kullanarak yaptığı araştırmada 41 öğrenci ve 504 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”, “Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği”, “Öyküleyici Metni Anlama Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanarak verilerin toplandığı çalışmada haftada 5 saat olmak üzere 10 hafta süresince zihinsel imaj oluşturma etkinlikleri ile öğretim yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zihinsel imaj netliği ölçeği ve öyküleyici metni anlama testi puanlarının arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir.

Atoum ve Reziq (2018) zihinsel imajların okuduğunu anlamayı yordayıcılığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 319 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Zihinsel İmaj Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, görsel, işitsel, koku alma ve duyu görüntülerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığını göstermiştir.

Keskin ve diğerleri (2016) üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 37 öğrenci ile yaptıkları çalışmada bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdıkları zihinsel imajların resimlenmesinin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. İki farklı betimleyici metin ile veriler toplanmış, ilk uygulamada metin okunduktan sonra anlama soruları cevaplanmış, ikinci uygulamada metin okunduktan sonra zihinde oluşturulan imajlar resmedilmiş ardından anlama soruları cevaplanmıştır. Öğrencilerin zihinsel imajlarını resmetmeden önceki ve zihinsel imajlarını resmettikten sonraki anlama testi puanları karşılaştırılmıştır. Metni okuduktan sonra zihinsel imajlarını resmeden ve ardından anlama sorularını yanıtlayan öğrencilerin puanları, metni okuduktan sonra doğrudan anlama sorularını yanıtlayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu doğrultuda metne ilişkin zihinsel imajlarını resmetmenin anlamayı kolaylaştırdığı ve metnin detaylarını hatırlamada yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Boerma ve diğerleri (2016) zihinsel imaj oluşturma becerilerinin hikâyenin anlaşılması üzerindeki rolünü incelemek için yaptıkları araştırmada 150 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Verileri toplamak için “Zihinsel İmaj Anketi”,

“Sosyoekonomik Durum Ölçeği”, “Standart Okuma Testi”, “Sözlü Okuma Akıcılığı Testi” ve “Hikâye Anlama Testi” kullanılmıştır. Aynı hikâyenin üç farklı şeklinin kullanıldığı uygulamada hikâyenin deneysel kitap versiyonu, resim ve metin versiyonu, salt metin versiyonu yer almıştır. Deneysel kitap versiyonunda hikâyenin büyük bölümü resimlerden oluşmaktadır. Hikâye metninin bir bölümü resimlerle değiştirilerek sunulmuştur. Resim ve metin versiyonunda resimler ve hikâyedeki metnin tamamı, salt metin versiyonunda ise resimlere yer verilmeden yalnızca hikâye metni yer almıştır. Biri deney ikisi kontrol grubu olmak üzere üç farklı gruba yapılan uygulama sırasında çocukların hikâyeyi okumaları istenmiş, deneysel kitap versiyonu grubunda ek yönergeler verilmiştir. Deneysel versiyonda, çocukların hikâyeyi tam olarak anlamaları için resimlere dikkatlice bakmaları ve bu resimlerdeki temel bilgileri metinle birleştirmeleri istenmiştir. Çocuklar hikâyeleri okuduktan sonra hikâye anlama testi ile ölçümler yapılmıştır. Analiz sonuçları zihinsel imaj oluşturma becerilerinin çocukların hikâyeyi anlamalarını önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Zihinsel imaj oluşturma becerilerinin hikâye anlama becerilerini etkilediği ve okunulan kitap şekline bağlı olduğu görülmüştür. Salt metin versiyonu ile resim ve metin versiyonu karşılaştırıldığında aralarında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kocaarslan (2015) ise çalışmasında zihinsel imaj oluşturma stratejisinin açık uygulamalara dayalı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. 54 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada karma yöntemlerden olan açıklayıcı sıralı deseni kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda denkleştirilmemiş kontrol gruplu öntest son test yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılarak yürütülen çalışmada verileri toplamak için “Okuduğunu Anlama Testi”, “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”, İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 10 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim yapılırken, kontrol grubuna mevcut Türkçe öğretim programı doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumları arasında anlamlı farkın olduğu, bu farkın ise deney grubu lehine olduğunu; okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturma öğretiminin öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, daha canlı ve net zihinsel imajlar oluşturmalarına katkı sağladığı, hatırlamalarını kolaylaştırdığı, okuma akıcılığını artırdığı, okuduğunu sözlü olarak anlatmalarına yardımcı olduğu, görsellere ihtiyaç duymadan zihinsel canlandırma yapmalarını sağladığını göstermiştir.

Brooker (2013) araştırmasında görsel imajların ve anahtar kelime ipuçlarının kelime bilgisi, anlama ve hatırlama üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 98 üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrenciler rastgele dört gruba ayrılmıştır. Birinci grupta okuma sırasında görsel imaj oluşturma, ikinci grupta okuma sonrasında anahtar ipuçları, üçüncü grupta okuma sırasında görsel imaj oluşturma, okumadan sonra ise anahtar ipuçları, dördüncü grupta ise okumadan önce genel hatırlama talimatlarına yer verilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak iki metin, kelime bilgisi testi, metnin sesli anlatımı, basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılmıştır. Deneysel uygulama dört hafta boyunca gerçekleştirilmiş ve öğretim yapılırken Pearson ve Gallagher’ın (1983) “sorumluluğun kademeli olarak aktarımı” modeli benimsenmiştir. Uygulamadan sonra sontest ve izleme testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hatırlama ve anlamaya yönelik sontestler ve anlamaya yönelik izleme testinde; derinlemesine anlama sorularında anahtar ipucu stratejisini kullanan ikinci grup ile görsel imaj oluşturma kullanan birinci grup ve görsel imaj oluşturma ile anahtar ipucu stratejilerini kullanan üçüncü grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın anahtar ipucu stratejisi kullanan ikinci grubun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca anahtar ipucu kullanan ikinci gruptaki öğrenciler bu stratejinin kullanımı ile ilgili olumlu açıklamalarda bulunmuşlardır.

Baldwin (2013) zihinsel imaj oluşturma kelime öğrenme ve hatırlama üzerindeki etkisinin ne olduğunu incelemek amacıyla 46 altıncı sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmada deney grubuna zihinsel imaj oluşturmaya gerektiren yöntemlerle uygulama yapılırken kontrol grubuna mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonuçları kelime öğrenmede zihinsel imaj oluşturan deney grubu öğrencilerinin mevcut programa göre kelime öğrenen kontrol grubu öğrencilerine göre hatırlama puanlarının daha yüksek olduğunu, kelime öğretimine imajların dâhil edilmesinin, kelime dağarcığının daha derin işlenmesine yardımcı olacağını göstermiştir. İmaj oluşturma eğitiminin, okumayı geliştirdiği ve

sanat eğitiminin ihmal edildiği derslere sanatı dâhil etme gibi ikili bir amaca hizmet ettiği ifade edilmiştir.

Cohen ve Johnson (2011) imaj oluşturma eğitiminin ikinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 15 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrenciler rastgele üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba kelimeyi basit tanımlama öğretimi, ikinci gruba kelime ve ilişkili resim öğretimi, üçüncü gruba ise zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılmış, kelimelerin zihinsel temsillerini oluşturmaları ve çizimleri istenmiştir. Üç ayrı tema altında belirlenen yedişer kelime olmak üzere toplamda 21 kelime ile uygulama yapılmıştır. “Latin karesi” deneysel deseni ile yapılan uygulamada üç gruptaki her öğrenci tüm kelimeleri her öğretim şekline göre öğrenimini görmüşlerdir. Uygulama sonrasında araştırmacı tarafından tasarlanan kelime testi ile ölçümler yapıldığında anlamlı farkın sadece imaj kullanımının öğretildiği grup ve basit tanımla öğretimi yapılan grup arasında olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında yapılan küçük grup tartışmalarında öğrenciler kelime öğrenirken zihinsel imaj kullanmanın öğrenmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir.

Jenkins (2009) zihinsel imaj öğretiminin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla 56 ortaokul öğrencisiyle öntest sontest yarı deneysel çalışma yapmıştır. İki deney iki kontrol grubu belirlendikten sonra deney grubundaki öğrencilere zihinsel imaj oluşturma stratejisi kullanma eğitimi yapılırken, kontrol grubundaki öğrencilere zihinsel imaj oluşturma eğitimi verilmemiştir. Fenle ilgili bilgilendirici metinler kullanılarak iki haftalık zihinsel imaj oluşturma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Verileri toplamak için “Okuma Testi”, “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği iki bilgilendirici metne ait çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Yapılan birinci sontestten ardından öğrenciler yıl boyunca haftada üç kere zihinsel imaj oluşturma stratejilerini kullanmaları yönünde yönergeler almıştır. Yılın sonunda tüm öğrencilere ikinci kez sontest uygulanmış ve zihinsel imaj öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin anlama öntest, sontest 1 ve sontest 2 puanları arasında artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri anlamayı ölçmek için kullanılan açık uçlu sorularda deney grubuna göre daha yüksek puan almış ve bunun nedeninin şans yolu ile öğrenci atama sırasında iyi öğrencilerin kontrol grubuna denk gelmesinden

kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Anlama ölçümündeki açık uçlu sorularda görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı fakat genel anlama düzeyine göre öğrenciler arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Yüksek anlama seviyesine sahip öğrencilerin zihinsel imaj netliği ve okuma motivasyonu arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken orta düzeyde anlama düzeyine sahip öğrencilerin zihinsel imaj netliği ve okuma motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş düşük anlama seviyesine sahip öğrencilerin zihinsel imaj netliği, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Macomber (2001) araştırmasında zihinsel imaj oluşturma ile okuma tutumu arasındaki ilişkiyi ve dördüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma kullanımını belirlemek amacıyla 149 öğrenci ile çalışmıştır. İlişkisel tarama modelini kullanarak yürüttüğü çalışmada veri toplama aracı olarak “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve “Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar zihinsel imaj oluşturma ile okuma tutumu arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin zihinsel imaj netliği arttıkça okuma tutumları da artmıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasında zihinsel imaj netliği ve zihinsel imaj oluşturmada eylem ve ayrıntıları kullanma biçimleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farklılığın okuma tutumu puanlarında olduğu ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Zihinsel imaj netliği puanları zihinsel imaj oluşturma sırasında kullanılan strateji açısından (gözü açık ya da kapalı) anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak imaj oluşturma istenilen imaj türünden etkilendiği; park, köpek ve sınıf arkadaşı imaj türünden en yüksek zihinsel imaj netliği puan ortalaması “park” olurken, en düşük “köpek” olmuştur. Bir diğer sonuç zihinsel imaj oluştururken öğrencilerin sahip olduğu bakış açısının zihinsel imaj netliğinde önemli olduğunu göstermiştir. Aktif katılımcı olduğu görüşünde olan öğrencilerin zihinsel imaj netliği puanları kendilerini pasif izleyici olarak değerlendiren öğrencilerin zihinsel imaj netlikleri puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim ortamları ile zihinsel imaj netliği arasında bir ilişki olduğu, devlet okulundaki öğrencilerin özel

okuldaki öğrencilere göre zihinsel imaj netliği puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rose ve diğerleri (2000) zihinsel imaj oluşturma öğretiminde kullanılan drama teknikleri ile ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaları arasındaki nedensel ilişkiyi araştırmak amacıyla 179 dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Deney grubu öğrencileri drama temelli okuma öğretimi ile uygulamaya devam ederken, kontrol grubu öğrencileri mevcut program doğrultusunda öğretim görmeye devam etmiştir. Veri toplamak amacıyla “Lowa Temel Beceriler Testi”nin okuduğunu anlama bölümü kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar drama temelli öğretim ile okuduğunu anlama arasında doğrudan nedensel ilişki olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre arttığı görülmüştür.

Gambrell ve Jawitz (1993) zihinsel imaj oluşturma ve metin resimlerinin çocukların okudukları hikâyeyi anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 120 dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptıkları deneysel çalışmada öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grup strateji olarak zihinsel imaj oluşturmaya kullanmış (resimlenmemiş metin versiyonu), ikinci grup zihinsel imaj oluşturmaya kullanarak aynı zamanda metnin resimlerini (resimli metin versiyonu) incelemişlerdir. Üçüncü grup yalnızca metnin resimlerini incelemiş, dördüncü grup ise yalnızca genel hatırlama kurallarını kullanmışlardır. Her grup belirlenen işlem doğrultusunda öğretim aldıktan sonra belirlenen hikâyeyi sessizce okumuştur. Okumaları bittikten sonra 16 sorunun yer aldığı (8 metinsel açık soru, 8 metinsel örtük sorunun yer aldığı) hatırlama testini yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonuçları zihinsel imajların ve resimlerin ayrı ayrı okuma performansını geliştirdiğini, bu iki stratejinin birlikte kullanılmasının ise öğrencilerin hikâyeleri anlama ve hatırlama düzeylerini arttırdığını göstermiştir.

Borduin ve diğerleri (1993) 28 ikinci sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin çıkarımsal düşünme ve okunan metni ayrıntılarıyla hatırlama becerileri üzerinde etkisinin ne olduğunu araştırmışlardır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grup

zihinsel imaj oluşturma ğretimi, ikinci ve nc grup yönlendirilmiş okuma ğretimi, dördüncü grup ise mevcut program ğretimi almışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler zihinlerinde oluşturdukları imajları sözel ve görsel olarak betimlemişlerdir. İkinci ve nc grup ğretmen tarafından düzeltici dönütler almıştır. Dördüncü grupta öğrenciler herhangi bir yardım almadan okuma yapmışlardır. Öğretim sonrasında sontest ve altı hafta sonra kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırma sonuçları çıkarımsal düşünme boyutunda zihinsel imaj oluşturma ğretimi alan grubun puanlarının diğerk grupların puanlarından daha yüksek olduğunu, metni ayrıntılarıyla hatırlama boyutunda yine zihinsel imaj oluşturma ğretimi alan grubun son-test puanlarının diğerk grup puanlarından anlamlı olarak (zihinsel imaj oluşturma ğretimi alan grubun lehine) farklı olduğunu göstermiştir.

Gambrell ve Bales (1986) zihinsel imaj oluşturmanın zayıf okuyucuların okuduğunu anlamayı izleme performansı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla anlama düzeyi düşük olan 124 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları deneysel araştırmada denekler rastgele gruplara atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine zihinsel imaj oluşturma yönergeleri verilmiştir. Öğrenciler açık ve kapalı tutarsızlıkların yer aldığı iki metni sessiz okuduktan sonra metinde yer alan tutarsızlıkları belirlemek için tasarlanmış 10 maddelik lme aracını yanıtlamışlardır. Zihinsel imaj oluşturmaya teşvik edilmek için yönlendirilen deney grubu öğrencileri metindeki hem açık hem de örtük tutarsızlıkları kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi belirlemiş ve tanımlamışlardır.

Gambrell ve Koskinen (1982) metni okumadan önce ve okuduktan sonra zihinsel imaj oluşturmanın etkisi ile ortalamanın altındaki okuyuculardaki zihinsel imaj oluşturma becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 47 altıncı sınıf ğrencisi ile çalışmıştır. Öğrenciler rastgele iki gruba atanmıştır. Bir grupta öğrencilerden metin okunmadan önce zihinsel imaj oluşturmaları istenirken, diğerk grupta öğrencilerden aynı metin okunduktan sonra zihinsel imaj oluşturmaları istenmiştir. Metin okunduktan sonra her iki grupta da öğrenciler metni yeniden anlatmış ve metinle ilgili soruları yanıtlamıştır. Araştırma sonuçları bir metni okumadan önce zihinsel imaj oluşturmanın anlamayı artırdığını ve erkeklerin kızlardan daha fazla zihinsel imaj oluşturma yönergelerinden yararlandığını ortaya koymuştur.

Gambrell (1981) yönlendirilmiş zihinsel imaj oluşturmanın metni tahmin etme performansı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 58 birinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ile deneysel çalışma yapmıştır. Öğrencilerin rastgele deney ve kontrol grubuna atandığı uygulamada deney grubundaki öğrencilere okudukları metni hatırlamaları için zihinlerinde resimler yapmaları söylenmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise yalnızca okudukları metin hakkında düşünmeleri söylenmiştir. Uygulama sırasında kullanılan metinler öğrenci düzeylerine göre seçilmiş ve beş bölüme ayrılmıştır. Her bölümün sessiz okunmasının ardından öğrencilerden gelecek bölümle ilgili tahmin sorusu sorularak yanıtlamaları istenmiş ve kaydedilerek puanlanmıştır. Araştırmanın sonuçları zihinsel imaj oluşturma yapan gruptaki üçüncü sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma ve metni tahmin etme puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak farklı olduğunu (zihinsel imaj oluşturma grubu lehine), ancak birinci sınıf öğrencilerinde anlamlı farkın olmadığını göstermiştir.

Cramer (1980) okuma tutumu, okuduğunu anlama ve zihinsel imaj oluşturma arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile yaptığı çalışmada 124 on birinci ve on ikinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Bu amaçla okuma tutumu ölçeği uygulandıktan sonra öğrencilere iki metin okutturulmuş ve bu metinlere yönelik kısa sorulardan oluşan anlama testi ile boşluk doldurma testi uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin zihinsel imaj üretme sıklığını ve okudukları metinlere dair beğenilerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile zihinsel imaj oluşturma ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, ancak okuduğunu anlama ve zihinsel imaj oluşturma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenleri araştırmacı deneysel işlem için seçkisiz atamalar yapamayıp, yapay gruplar oluşturamadığında kullanabilmektedir. Bu desende araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları belirlenmekte, her iki gruba da öntest uygulaması yapılmakta, yalnızca deney grubunda deneysel işlem gerçekleştirilerek işlem sonunda deney ve kontrol grubu arasındaki farkı ölçmek için sontest uygulaması yapılmaktadır. Yarı deneysel desenler hazır grupları kullanma olanağı sağladığı ve sınıf ortamını bozmadığı için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan desenlerdendir (Creswell, 2017). Araştırmada yer alan gruplar bir ilkokulun iki ayrı sınıfının tamamı olduğu için sınıfların ders düzenleri göz önünde bulundurulmuş, eşitleme yapılamamış (Akyol, 2020) ve bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden öntest sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmış olup, kullanılan desenin gösterimi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi	Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği		Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin cinsiyet dağılımları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımama durumu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

Gruplar	N	Cinsiyet		X ²	p
		Kız	Erkek		
Deney	30	15	15	0.067	.796
Kontrol	30	14	16		
Toplamlar	60	29	31		

Tablo 6’da yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığı durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonucuna göre grup ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(1)}=0.067$, $p>.05$). Grupların cinsiyet dağılımı açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığı durumu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

		Okul Öncesi Eğitim			
Gruplar	N	Eğitim Alan	Eğitim Almayan	X ²	p
Deney	30	11	19	0.071	.791
Kontrol	30	12	18		
Toplamlar	60	23	37		

Tablo 7’de yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyamama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonucuna göre grup ve okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(1)}=0.071$, $p>.05$). Grupların okul öncesi eğitim alma durumu açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin anne eğitim durumları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığı durumu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

Gruplar	N	Anne Eğitim Durumu						X ²	p
		Okur-Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü		
Deney	30	0	8	9	7	6	0	4.077	.396
Kontrol	30	2	12	8	4	4	0		
Toplamlar	60	2	20	17	11	10	0		

Tablo 8’de yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyamama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonucuna göre grup ve anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(5)}=4.077$, $p>.05$). Grupların anne eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin baba eğitim durumları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığı durumu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

Gruplar	N	Baba Eğitim Durumu						X ²	p
		Okur-Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü		
Deney	30	0	6	10	10	3	1	5.693	.337
Kontrol	30	2	11	6	8	3	0		
Toplamlar	60	2	17	16	18	6	1		

Tablo 9’da yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyımama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonucuna göre grup ve baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(5)}=5.693$, $p>.05$). Grupların baba eğitim durumu açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin kendisine ait oda olması durumları açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyımama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendisine Ait Oda Olması Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

Gruplar	N	Kendisine Ait Oda Olması		X^2	p
		Odası Var	Odası Yok		
Deney	30	18	12	0.071	.791
Kontrol	30	19	11		
Toplamlar	60	37	23		

Tablo 10’da yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendisine ait oda olması durumu açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyımama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonucuna göre grup ve kendisine ait oda olması arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(1)}=0.071$, $p>.05$). Grupların kendisine ait odası olma durumu açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evde kitaplık olma durumları açısından benzer özellikler taşıyıp taşıyımama durumunu incelemek için yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evde Kitaplık Olma Durumlarını İncelemek İçin Yapılan İki Yönlü Kay Kare Testi Sonuçları

Gruplar	N	Evde Kitaplık Olması		X^2	p
		Kitaplık Var	Kitaplık Yok		
Deney	30	20	10	0.000	1.000
Kontrol	30	20	10		
Toplamlar	60	40	20		

deney ve kontrol grubunun Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının OYTÖ Öntest Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Eğlenme Amaçlı Okuma	Deney	30	31.85	955.50	409.5	.548
		Kontrol	30	29.15	874.50		
	Akademik Amaçlı Okuma	Deney	30	30.70	921.00	444.0	.929
		Kontrol	30	30.30	909.00		
	OYTÖ Toplam	Deney	30	31.15	934.50	430.5	.773
		Kontrol	30	29.15	895.50		

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde 30 kişilik deney ve 30 kişilik kontrol grubunun denel işlem öncesinde OYTÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği eğlenme amaçlı okuma boyutunun ($U=409.5$, $p>.05$), akademik amaçlı okuma boyutunun ($U=444.0$, $p>.05$) ve ölçek toplamının öntest ($U=430.5$, $p>.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçlarından yola çıkarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin birinci alt boyutu olan eğlenme amaçlı okuma, ikinci alt boyutu olan akademik amaçlı okuma ve okumaya yönelik tutum ölçeği toplam öntest puanları açısından denel işlem öncesinde denk oldukları söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” ile toplanmıştır. “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” denel işlem öncesinde; “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” deneysel işlem sonrasında veri toplama araçları olarak

kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına dair bilgiler Yıldırım'ın (2010) çalışmasından yola çıkılarak oluşturulan Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Kullanım Amacı	Aşama	
		İşlem Öncesi	İşlem Sonrası
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak	✓	
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmek	✓	✓
Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	Öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek	✓	✓

3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp/almama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde kitaplık olup/olmama, kendilerine ait oda olup/olmama durumları gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek ve iki grubun bu özellikler açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını incelemek amacıyla kişisel bilgiler formu hazırlanmış, öğrencilerin birinci sınıf olmaları nedeniyle bu formu ebeveynleri ile birlikte doldurmaları istenmiştir.

3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6. sınıflar için geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Kocaarslan (2016) tarafından yapılan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar “eğlenme amaçlı okuma” ve “akademik okuma”dır. 1 ve 10. madde arasında yer alan maddeler “eğlenme amaçlı okuma” alt boyutunda yer alırken, 11 ve 20. madde arasında yer alan maddeler “akademik okuma” alt boyutunda yer almaktadır. Maddelere ilişkin yanıtlar 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 80, en düşük puan 20’dir. Madde yanıtlarında dört farklı duygu durumu yer almaktadır. Her bir duygu durumu “Garfield” kedi karakterinin görseli ile temsil edilmektedir. Bu duygu durumları;

- “Çok mutlu olurum” (4),
- “Hafif gülümserim” (3),
- “Biraz üzgün olurum” (2),
- “Çok üzgün hissederim” (1) şeklindedir.

Ölçeğin Türkçe formu için Kocaarslan (2016) tarafından yapılan güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin en önemli özelliklerinden biri maddelere ilişkin duygu durumlarının Jim Davis tarafından ortaya çıkarılan tanınmış çizgi film karakteri “Garfield” resimleri ile ölçülmesidir. McKenna ve Kear (1990) ölçeğin evrensel bir dil olan görsellikten yararlanarak oluşturulması ile kültür farklılıklarını ortadan kaldırmayı ve çocukların sıkılmadan keyifli biçimde uygulamayı gerçekleştirmelerini amaçladıklarını ifade etmişlerdir (Kocaarslan, 2016). Bu doğrultuda birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilecek bu araştırmada öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek için Kocaarslan (2016) tarafından uyarlaması yapılan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği

Araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilebilmesi için öğrencilerin düzeylerine uygun 162 kelimeden oluşan bir okuma metni ve bu metinle ilgili 10 adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli sorularda doğru yanıtlar 1 puan, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan 0’dır. Erdoğan (2009) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizinde uzman görüşlerinin alınarak ölçeğin yeniden düzenlendiği, yapılan uygulamalar sonucunda ise KR-20 güvenirlik katsayısının .82 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu araştırmada ise KR-20 güvenirlik katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır. Alpar (2016) 10-15 maddelik ölçme araçlarında KR-20 değerinin .50 değerinin kabul edilebilir bir güvenirlik değeri olduğunu belirtmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın problemi doğrultusunda gerekli olan verilerin toplanması ile ilgili işlemler ve sürece dair bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırma için öncelikle İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'na başvuru yapılmış, araştırmanın önce etik izni (EK-1) ardından da İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden MEB izni (EK-2) alınmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için birinci sınıflar ile analizleri yapılmış, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda kullanılması düşünülen ölçme araçlarını (EK-4, EK-5) geliştiren kişilerden gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu birinci sınıf öğrencileri oluşturduğu için öğrencilerin bahar yarıyılında serbest okuma dönemine geçme durumları göz önüne alınmış ve uygulama zamanı bu doğrultuda planlanmıştır.

Uygulamanın hazırlık sürecinde zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapılacağı deney grubu için zihinsel imaj etkinliklerinin yer aldığı ders planlarının hazırlanmasına karar verilmiştir. Ders planları hazırlanırken öğretim aşamasında kullanılacak okuma metinleri için 1. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler taranmış ancak bu metinlerin stratejiyi ilk kez öğrenecek birinci sınıf öğrencileri için uzun olduğuna ve metinlerde zihinsel imaj oluşturmaya yardımcı olacak betimlemelerin yeterince olmadığına karar verilmiştir. Ardından öğrencilerin seviyesine uygun ve dikkatini çekebileceği düşünülen resimli çocuk kitapları taranmıştır. Kitaplar taranırken metnin anlam bütünlüğüne, olayların dizilişine, kelime sayısına, konusuna, içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 4 resimli çocuk kitabında yer alan metinlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu metinlerden bazılarını kısaltmak için düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen metinler uygulama aşamasında öğrencilere resimsiz şekilde verilmiştir. Çocuk kitaplarının dışında 2 metnin daha uygulama için kullanılması uygun görülmüştür (EK-6). Bu metinler ise Karasu, Girgin ve Uzuner'in (2013) Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden seçilmiştir. Karasu ve diğerleri

(2013) tarafından metinlerin öykü bölümlerine ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında değerlendiriciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim aşamasında kullanılacak metinler belirlendikten sonra her bir okuma metni için zihinsel imaj oluşturma etkinliklerinin yer aldığı ders planları (EK-7) hazırlanmıştır. İlk iki metin için 2'şer hafta sürecek şekilde ders planları hazırlanırken, diğer metinler için 1'er hafta sürecek şekilde ders planları yapılmıştır. İlk iki metne daha fazla zaman ayrılmasındaki amaç zihinsel imaj oluşturma etkinliklerine yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin aşına olmadıkları zihinsel imaj oluşturma stratejisini daha ayrıntılı ve iyi öğrenmelerini sağlamaktır. Uygulamada esnasında kullanılan metinlere ait bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi Sırasında Kullanılan Okuma Metinleri

Metin/Kitap Adı	Metnin Yer Aldığı Kitap	Kelime Sayısı	Kullanıldığı Hafta
Nokta	Nokta	265	1 ve 2. hafta
Üzümlü Kurabiye	Eğitimde Birlikteyiz	246	3 ve 4. hafta
Ömer ve Güvercin	Formel Olmayan Okuma Envanteri	154	5. hafta
Ceyda'nın Resimleri	Eğitimde Birlikteyiz	221	6. hafta
Yavru Kedi	Formel Olmayan Okuma Envanteri	173	7. hafta
Annemin Çantası	Annemin Çantası	248	8. hafta

Ders planları hazırlanırken metinlerin özellikleri de dikkate alınarak okuma metinlerinde hangi zihinsel imaj oluşturma etkinliklerinin kullanılacağına karar verilmiştir. Deney grubu öğrencilerine deneysel işlem boyunca zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılmış uygulanan etkinlikler, bu etkinliklerin kullanıldığı metinler ve zamanlaması Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi Yapılırken Uygulanan Etkinlikler

Zihinsel İmaj Oluşturma Etkinlikleri	Metinler					
	Nokta (1 ve 2. hafta)	Üzümlü Kurabiye (3 ve 4. hafta)	Ömer ve Güvercin (5. hafta)	Ceyda'nın Resimleri (6. hafta)	Yavru Kedi (7. hafta)	Annemin Çantası (8. hafta)
Zihinsel imaj oluşturmak için harekete geçirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zihinsel imajlarım	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zihin filmleri oluşturma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Seli düşünme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Görsel ipuçlu kelime kartı oluşturma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Öykü tekerleği	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duyusal modları kullanarak bilişüstü ilişkilendirmeler yapma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duyusal imaj tablosu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Oku-İzle-Karşılaştır	✓					
Düşün-Eşleş-Paylaş		✓		✓		✓
Çiz-Konuş-Çiz	✓		✓		✓	
Zihnimde oluşturduğum en canlı resim	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zihinsel imajlarım değişiyor	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Uygulamanın yapılacağı okulda uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Birinci sınıf düzeyindeki diğer sınıflardan biri ise gönüllülük esasına göre kontrol sınıfı olarak belirlenmiştir. Uygulamaya katılacak öğrenci velilerine katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu bilgisi verilmiş ve öğrenci velilerinden alınan izinler doğrultusunda uygulama sürecine başlanmıştır.

Uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda düşük sosyoekonomik düzeydeki bir ilçede yer alan devlet ilkokulunun birinci sınıf öğrencileri ile Mart ayının ilk haftası “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin öntest olarak uygulanması ile başlayıp Mayıs ayının ilk haftası “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin sontest olarak uygulanması ile son bulmuştur. Aynı zamanda uygulama öncesinde öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” (EK-3) kullanılmıştır. Haftada 5 saat olmak üzere toplamda 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır.

Keene ve Zimmerman'ın (1997) zihinsel imaj oluşturma'nın açık uygulamalara dayalı öğretimi ile ilgili açıklamalarından yola çıkılarak zihinsel imaj oluşturma'nın doğrudan öğretim modeli ile öğretiminin şu şekilde yapılabileceği düşünülmüş ve uygulama gerçekleştirilmiştir:

- Dersin giriş bölümünde öğretmen tarafından dikkat çekmeyi sağlayacak örnekler ve uygulamalar yardımı ile öğrenciler zihinsel imaj oluşturmaları için harekete geçirilir ve zihinlerindeki imajlar açığa çıkartılır. Ardından yapacakları ders hakkında genel bir bilgi verilip zihinsel imaj oluşturma stratejisinin tanımı yapılarak, stratejiyi öğrenme gerekçesi açıklanır.
- Sunum bölümünde öğretmen tarafından zihinsel imaj oluşturma stratejisi modellenerek sesli düşünme yolu ile öğrencinin stratejiyi anlamasına yardımcı olunur ve stratejinin anlamaya nasıl yardımcı olduğunu görmeleri sağlanır.
- Rehberli uygulama bölümünde sunum bölümünde modellenen becerilerin öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından uygulaması sağlanır. Metnin bir bölümü ya da tamamı okunur ve öğrencilerden zihinlerinde imaj oluşturmaları istenir. Bu sırada öğrencilerin verilen ipuçları ve sorulan sorular ile imaj

oluşturmalarına ve kendi imajlarını paylaşmalarına yardımcı olunur. Ardından geri bildirimler verilir.

- Bağımsız uygulama bölümünde öğrenilen becerilerin öğrenciler tarafından uygulanması sağlanır. Çeşitli zihinsel imaj oluşturma etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendilerinin uygulaması, bu uygulamalarını farklı şekillerde paylaşmaları sağlanır ve geri bildirimler verilir. Öğrencilerden zihinsel imaj oluşturma anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu ifade etmeleri istenir.
- Değerlendirme bölümünde ise yine kullanılacak zihinsel imaj oluşturma etkinlikleri ile oluşturulan imajlara dair (imajlar metnin anlaşılmasındaki önemli noktaları ortaya çıkarıyor mu?) değerlendirmeler yapılır ve geri bildirimler verilir. Zihinsel imaj oluşturma stratejisinin doğrudan öğretime yönelik yapılmış ders planı örnekleri EK-7’de sunulmuştur.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sürecinde verilerin analizi için IBM SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle toplanan veriler IBM SPSS 22.0 programına girilmiştir. Ardından kayıp veri analizi yapılmış ve veri kaybının olmadığı görülmüştür. Veri analizine başlamadan önce yapılması gereken diğer bir analiz ise uç değer analizidir. Uç değer istatistiksel testlerin sonuçlarını bozabildiği için incelenmesi gerekmektedir. Bu değerleri belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri de ham puanları Z puanlarına dönüştürmektir. +3’ten büyük ya da -3’ten küçük Z puanına sahip veriler uç değer olarak düşünülebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında OABÖ ve OYTÖ’den elde edilen puanlar üzerinde uç değer analizi yapılmıştır.

Uç değer analizinin ardından betimsel ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır. Betimsel istatistiklerin yapılma amacı bir örneklem üzerinden veya ulaşılabilen evrenden elde edilen verileri kullanmak suretiyle üzerinde çalışılan grubun özelliklerini saptamak (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020), aynı zamanda yapılacak çıkarımsal istatistiklerin ön koşullarını kontrol etmektir. Bu bağlamda betimsel istatistik gruplara ait verilerin ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarını hesaplamak amacı ile kullanılmıştır.

Çıkarımsal istatistiklerin yapılma amacı örneklemden hesaplanan istatistiklere dayalı olarak evren değerlerine ilişkin doğru çıkarımlar yapmaktır (Büyüköztürk, 2020). Çıkarımsal istatistiklerin normallik varsayımlarını test etmek amacı ile normallik testleri yapılmıştır. Veri sayısı 30 ve üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov normallik testinin kullanılması önerilmekte olduğundan (Ak, 2010) bu araştırmada normallik varsayımını test etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan kişisel ve demografik bilgilerin betimlenmesi, bu bilgilerin karşılaştırılması ve dağılımlarının benzer özellikler taşıyıp taşıyamama durumlarının belirlenmesi için İki Yönlü Kay Kare Analizi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest (okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum) puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılacak analize karar vermek için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda normal dağılım varsayımı karşılanmadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları (okuduğunu anlama becerisi-okumaya yönelik tutum) arasında anlamlı farklılık olup olmama durumunu belirlemek amacı ile yapılacak analize karar vermek için öntest ve sontestler arasındaki fark (erişi) puanları belirlenmiş ve yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda okuduğunu anlama becerisi ölçeği puanlarında dağılımlar normallik varsayımını karşılamadığı için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, okumaya yönelik tutum ölçeği fark (erişi) puanlarındaki dağılımlar normallik varsayımını karşıladığı için parametrik testlerden İlişkili Örneklemeler İçin t Testi kullanılmıştır.

Gruplardan toplanan okuduğunu anlama becerisi öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen farklılaşan puan ortalamalarının etkisinin ortadan kaldırılması istendiğinden sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılırken etkisi kontrol etmek istenilen öntestler ortak değişken (kontrol değişkeni-kovaryans) olarak belirlenmiştir. ANCOVA hata varyansını ve deneyin

başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneylerdeki yanlılık durumunu azaltmaktadır. ANCOVA ile öntest sontest deney ve kontrol gruplu araştırma desenlerinde işlemin etkisinin üzerine odaklanıldığı durumlarda öntestin etkisini kontrol ederek yalnızca işlemin etkisi ortaya koymaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2020).

ANCOVA'nın doğru sonuçlar verebilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar;

- Ortalamaları kıyaslanacak grupların birbirinden bağımsız olması,
- Bağımlı değişkene ait puanlar, karşılaştırılacak grupların her birinde normal dağılım sergilemesi aynı zamanda varyanslarının eşit olması,
- Bağımlı değişken (okuduğunu anlama becerisi öntest puanları) ve kontrol değişkeni (okuduğunu anlama becerisi sontest puanları) arasında doğrusal ilişki olması,
- Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması,
- Kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olmasıdır (Can, 2020).

ANCOVA yapılmadan önce bu varsayımların karşılanma durumları incelenmiştir.

Ortalamaları kıyaslanacak grupların birbirinden bağımsız olması; bu araştırmada her öğrenci yalnızca bir grupta yer almıştır.

Bağımlı değişkene ait puanlar, karşılaştırılacak grupların her birinde normal dağılım sergilemesi aynı zamanda varyanslarının eşit olması; varsayımlardan biri olan normallik sayılıştısının Büyüköztürk (1998) tarafından diğer varsayımların karşılanması durumunda eşit ve kabul edilebilir büyüklükteki ($N \geq 15$) gruplarda ihmal edilebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle gruplardaki dağılımın normal dağılım varsayımını karşılamama durumu görmezden gelinmiştir. Grup varyanslarının eşit olma varsayımının karşılanıp karşılanmama durumunu belirlemek için yapılan Levene Testi sonucunda grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Bağımlı değişken (okuduğunu anlama becerisi ölçeği sontest puanları) ve kontrol değişkeni (okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest puanları) arasında doğrusal ilişki olması; bu varsayımın karşılanma durumunu incelemek için saçılma diyagramı

ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Her iki yaklaşımda da varsayımın karşılandığı görülmüştür ($p < .05$).

Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması; bu varsayımın karşılanma durumunu test etmek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı test yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olduğu ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür ($p > .05$).

Kontrol değişkeni (okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest puanları) ve bağımsız değişkenin (grup) birbirinden bağımsız olması; kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olma varsayımının karşılanma durumunu incelemek için yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde kontrol değişkeninin gruplarda anlamlı farklılık sergilemediği görülmüştür ($p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile ANCOVA yapılmak istenmiş fakat ANCOVA varsayımları tam olarak karşılanmamıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda dağılımlar normallik varsayımını karşılamadığı için parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiş, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, İlişkili Örneklemeler İçin t Testi ve Mann-Whitney U Testi'nde etki büyüklüğü belirlemek için Cohen d değeri, ANCOVA'da etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare değeri kullanılmıştır. Cohen d değerinin .2, .5, .8 olması sırası ile küçük, orta ve büyük; eta-kare değerinin .01, .06, .14 olması sırası ile küçük, orta, geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Grenn ve Salkind, 2005).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılmış, bu doğrultuda araştırma verileri analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma verilerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OABÖ ve OYTÖ'den elde edilen puanlarına ilişkin uç değer analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Puanlarına İlişkin Z Puanları

Ölçek	Grup	Puan Türü	N	En Düşük	En Yüksek
OABÖ	Deney	Öntest	30	-2.194	1.420
		Sontest	30	-2.685	0.949
	Kontrol	Öntest	30	-2.194	1.420
		Sontest	30	-2.080	0.949
OYTÖ	Deney	Öntest	30	-2.583	1.542
		Sontest	30	-1.288	1.121
	Kontrol	Öntest	30	-2.735	1.188
		Sontest	30	-2.837	1.121

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin OABÖ ve OYTÖ puanlarına ilişkin Z puanlarının -3 ile +3 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda veri setinde uç değer olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan OABÖ ve OYTÖ'den elde edilen öntest, sontest ve eriş (sontest-öntest) puanlarının deney ve kontrol grubunda normal dağılıma uygun olup olmadığını test etmek için kullanılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Öntest, Sontest ve Eriş Puan Dağılımlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Puan Türü	N	p
OABÖ	Deney	Öntest	30	.001
		Sontest	30	.000
		Eriş (ST-ÖT)	30	.000
	Kontrol	Öntest	30	.000
		Sontest	30	.009
		Eriş (ST-ÖT)	30	.001
OYTÖ	Deney	Öntest	30	.010
		Sontest	30	.003
		Eriş (ST-ÖT)	30	.200
	Kontrol	Öntest	30	.127
		Sontest	30	.093
		Eriş (ST-ÖT)	30	.071

Tablo 18'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OABÖ öntest, sontest ve eriş puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları incelendiğinde mevcut verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < .05$). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OYTÖ öntest, sontest ve eriş puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubunda öntest ve sontest puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) ancak eriş puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$). Kontrol grubunda ise OYTÖ öntest, sontest ve eriş puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Ölçüm güvenirliği için Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği öntest ve sontest verilerine ilişkin KR-20 değerleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve

sontest verilerine ilişkin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ ve OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin KR-20 ve Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Grup	Puan Türü	Cronbach Alpha	KR-20
OABÖ	Deney	Öntest	-	.636
		Sontest	-	.667
	Kontrol	Öntest	-	.590
		Sontest	-	.562
OYTÖ	Deney	Öntest	.787	-
		Sontest	.744	-
	Kontrol	Öntest	.882	-
		Sontest	.796	-

Tablo 19 incelendiğinde OABÖ öntest ve sontestlerine ilişkin KR-20 güvenirlik değerleri .562 ile .667 değerleri arasında, OYTÖ öntest ve sontestlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri .744 ile .882 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Alpar (2016) 10-15 maddelik ölçme araçlarında KR-20 değerinin .50 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir bir güvenirlik değeri olduğunu belirtmiştir. Büyüköztürk (2020) psikolojik testler için Cronbach Alpha değerinin .70 üzerinde olmasının testin güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle araştırma sürecinde uygulanan ölçme araçlarının kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

4.1. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden okuduğunu anlama becerisi ölçeği ile toplanan veriler analiz edilerek yanıt aranmıştır.

4.1.1. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için toplanan veriler normal dağılım varsayımını karşılamadığından ($p<.05$) parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. ZİÖÖ'nün Yapıldığı DG Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ST-ÖT Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	d
Negatif Sıralar	0	0	0	-4.545	.00	2.97
Pozitif Sıralar	26	13.50	351			
Fark olmayan	4					

Tablo 20’deki bulgular incelendiğinde 30 kişilik deney grubunun ZİÖÖ öncesi ve sonrasındaki OABÖ puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi’nin sonucuna göre ZİÖÖ yapılan deney grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi ve sonrası OABÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($z=-4.545$, $p<.05$). Fark puanları pozitif sıralar (sontest puanları) lehinedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ile bu farkın büyük düzeyde olduğu görülmüştür ($d=2.97$). Bu durum, zihinsel imaj oluşturma öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede büyük düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.1.2. TDÖP’nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için toplanan veriler normal dağılım varsayımını karşılamadığından ($p<.05$) parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21. TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ST-ÖT Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	9.70	48.50	-1.930	.054
Pozitif Sıralar	14	10.11	141.50		
Fark Olmayan	11				

Tablo 21'deki bulgular incelendiğinde 30 kişilik kontrol grubunun TDÖP öncesi ve sonrasındaki OABÖ puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi'nin sonucuna göre TDÖP yapılan kontrol grubu öğrencilerinin OABÖ öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($z=-1.930$, $p>.05$). Bu bulgulara göre, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.3. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencileri ile TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için ANCOVA kullanılmış, bu analizin varsayımlarının karşılanma durumları incelenmiştir.

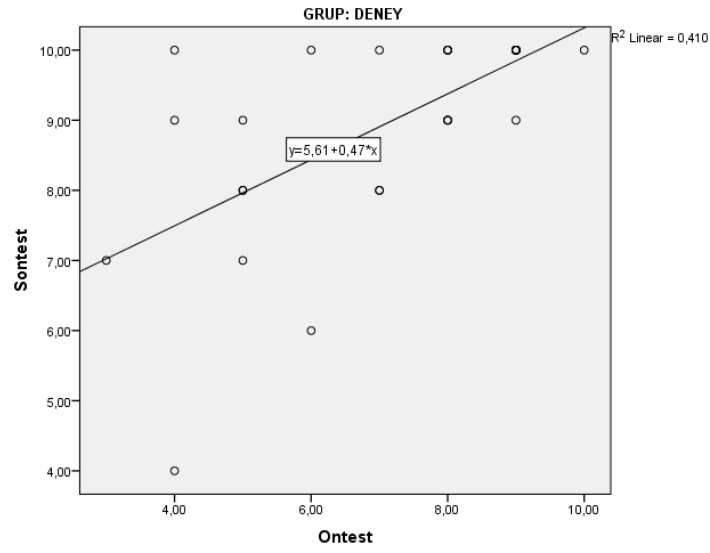
Bağımlı değişkene ait puan varyanslarının karşılaştırılacak grupların her birinde eşit olması varsayımını kontrol etmek için yapılan Levene Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. OABÖ Sontest Puanlarının Levene Testi Sonuçları

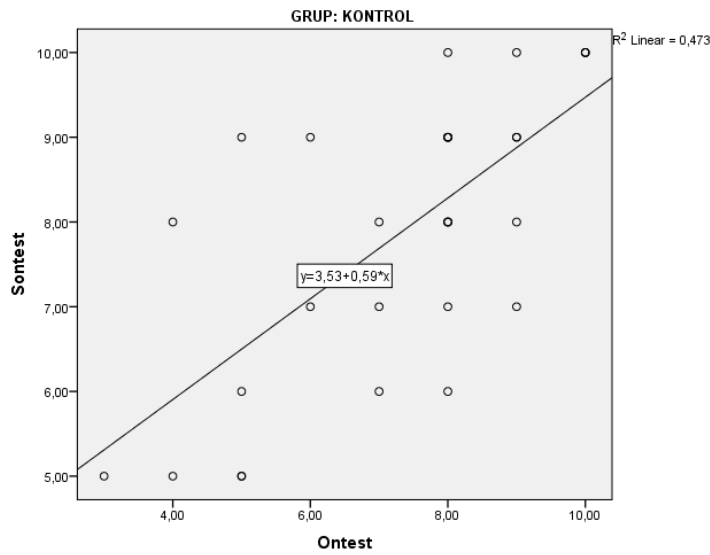
Puan Türü	F	df1	df2	p
OABÖ-Sontest	1.82	1	58	.182

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının OABÖ sontest puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, grupların bağımlı değişkene ait puanlarındaki varyansların eşit sayılabileceği sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1-58)} = 1.82, p > .05$).

Bağımlı değişken (okuduğunu anlama becerisi sontest puanları) ve kontrol değişkeni (okuduğunu anlama becerisi öntest puanları) arasında doğrusal ilişki olması varsayımını kontrol etmek amacıyla incelenen saçılma diyagramları Şekil 4 ve 5'te, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ise Tablo 23'te verilmiştir.



Şekil 4. DG Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin Saçılma Diyagramı



Şekil 5. KG Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin Saçılma Diyagramı

Tablo 23. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Basit Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları

Grup	R	R ²	F	p
Deney Grubu	.640	.410	19.433	.000
Kontrol Grubu	.688	.473	25.115	.000

Tablo 23 incelendiğinde yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin OABÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiş $[(R_{DG} = .640, R^2_{DG} = .410), (R_{KG} = .688, R^2_{KG} = .473)]$, öntestlerin, sontestlerin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür $[(F_{Deney (1-28)} = 19.433, p < .05), (F_{Kontrol(1-28)} = 25.115, p < .05)]$. Deney grubunda öntest, sontestteki değişimin %41'ini açıklarken; kontrol grubunda öntest, sontestteki değişimin %47'sini açıklamaktadır.

Gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması varsayımını kontrol etmek amacıyla yapılan isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelin (Customized Model) kullanıldığı test sonuçlarına Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24. DG ve KG'nun Regresyon Doğrusu Eğimlerinin Eşitliği Testi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	4.271	1	4.271	3.047	.086
OABÖ-ÖT	62.593	1	62.593	44.658	.000
Grup*OABÖ-ÖT	.851	1	.851	.607	.439
Hata	78.491	56	1.402		
Toplam	4428.000	60			

Tablo 24 incelendiğinde regresyon doğrularının gruplara göre farklılaşmadığı görülmektedir $(F_{(1-1)} = .607, p > .05)$.

Kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olma varsayımının karşılanma durumunu incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. DG ve KG Öğrencilerinin OABÖ Öntest Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.150	1	.150	0.39	.843
Gruplar içi	221.100	58	3.812		
Toplam	221.250	59			

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin OABÖ öntest puan (kontrol değişkeni) ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda kontrol değişkeninin gruplarda anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Bütün varsayımlar kontrol edildikten sonra ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun OABÖ öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak hesaplanmış ve düzeltilmiş OABÖ sontest puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. OABÖ Sontest Puanlarının Düzeltilmiş Betimsel İstatistikleri

Grup	N	OABÖ ST	Düzeltilmiş OABÖ ST
		$\bar{X}$	$\bar{X}_D$
Deney	30	9.000	9.024
Kontrol	30	7.866	7.837

Tablo 26'da deney grubunun düzeltilmiş OABÖ sontest ortalama puanının ($\bar{X}_{D(Deney)}=9.024$), kontrol grubunun düzeltilmiş OABÖ sontest ortalama puanından ($\bar{X}_{D(Kontrol)}=7.837$) yüksek olduğu görülmüştür. Grupların düzeltilmiş OABÖ sontest puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Düzeltilmiş OABÖ Sontest Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
OABÖ- Öntest	62.125	1	62.125	44.631	.000	.439
Grup	21.097	1	21.097	15.156	.000	.210
Hata	79.342	57	1.392			
Toplam	160.733	59				

Tablo 27 incelendiğinde OABÖ öntest puanlarına göre düzeltilmiş deney grubu OABÖ sontest puan ortalamaları ile kontrol grubu OABÖ sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(1-57)}=15.156$, $p<.05$). Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş OABÖ sontest puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni karşılaştırma testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin OABÖ sontest puanları ($\bar{X}_{\text{Deney}}=9.024$), kontrol grubu öğrencilerinin OABÖ sontest puanlarından ($\bar{X}_{\text{Kontrol}}=7.837$) anlamlı derecede yüksektir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermiştir ($\eta^2=.210$). Buna göre zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Başka bir ifadeyle deney grubunda kullanılan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin, kontrol grubunda kullanılan mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geniş düzeyde daha etkili olduğu görülmektedir.

4.2. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna deney ve

kontrol grubunda yer alan öğrencilerden okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanan veriler analiz edilerek yanıt aranmıştır.

4.2.1. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için toplanan veriler normal dağılım varsayımını karşıladığından ($p>.05$) parametrik testlerden İlişkili Örneklem İçin t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28. ZİÖÖ'nün Yapıldığı DG Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Puan Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	d
Eğlenme Amaçlı Okuma	Öntest	30	35.566	2.666	29	-4.290	.000	.447
	Sontest	30	37.766	2.674				
Akademik Amaçlı Okuma	Öntest	30	33.966	4.642	29	-4.260	.000	.528
	Sontest	30	37.300	2.995				
OYTÖ Toplam	Öntest	30	69.533	6.786	29	-4.839	.000	.883
	Sontest	30	75.066	5.078				

Tablo 28’deki bulgular incelendiğinde 30 kişilik deney grubunun ZİÖÖ öncesi ve sonrasındaki OYTÖ puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklem İçin t Testi sonucuna göre ZİÖÖ yapılan deney grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi okumaya yönelik tutum ölçeği eğlenme amaçlı okuma boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=35.566$, $S=2.666$) ve denel işlem sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}=37.766$, $S=2.674$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t_{(29)}=-4.290$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir ($d=.447$). Denel işlem

öncesi ölçeğin akademik amaçlı okuma boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =33.966, S =4.642) ve denel işlem sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =37.300, S =2.995) arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t_{(29)}=-4.260$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ise bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermiştir ($d=.528$). Yine denel işlem öncesi ölçek genelinin toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$ =69.533, S = 6.786) ve denel işlem sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =75.066, S =5.078) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(29)}=-4.839$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermiştir ($d=.883$). Bu durum zihinsel imaj oluşturma öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede büyük düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.2.2. TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için toplanan veriler normal dağılım varsayımını karşıladığından ($p>.05$) parametrik testlerden İlişkili Örneklemeler İçin t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29. TDÖP'nin Yapıldığı KG Öğrencilerinin OYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Puan Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	d
Eğlenme Amaçlı Okuma	Öntest	30	34.300	5.253	29	-4.290	.079	-
	Sontest	30	36.100	3.536				
Akademik Amaçlı Okuma	Öntest	30	33.633	5.696	29	-4.260	.058	-
	Sontest	30	35.800	3.263				
OYTÖ Toplam	Öntest	30	67.933	10.153	29	-2.069	.048	.377
	Sontest	30	71.900	6.138				

Tablo 29'daki bulgular incelendiğinde 30 kişilik kontrol grubunun TDÖP öncesi ve sonrasındaki OYTÖ puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi sonucuna göre TDÖP yapılan kontrol grubu öğrencilerinin program öncesi okumaya yönelik tutum ölçeği eğlenme amaçlı okuma boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =34.300, S =5.253) ve program sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =36.100, S =3.536) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t_{(29)}=-4.290$, $p>.05$). Program öncesi akademik amaçlı okuma boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =33.633, S =5.696) ve program sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =35.800, S =3.263) arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t_{(29)}=-4.260$, $p>.05$). Program öncesi ölçek genelinin toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$ =67.933, S =10.153) ve program sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =71.900, S =6.138) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t_{(29)}=-2.069$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir ($d=.377$). Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede küçük düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.2.3. ZİÖÖ'nün Yapıldığı Deney Grubu Öğrencileri ile TDÖP'nin Yapıldığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için ANCOVA yapılmak istenmiştir. ANCOVA'nın “Bağımlı değişken ve kontrol değişkeni (ortak değişken) arasında doğrusal ilişki olmalıdır.” varsayımı kontrol grubu OYTÖ öntest ve sontestleri arasında sağlanamadığından ANCOVA yapılamamıştır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda kontrol grubunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunamamıştır ($p>.05$). Ryan ve Hess (1991) bağımlı değişken ve kontrol değişkeni arasındaki ilişkinin zayıf olması durumunda testin gücünde ve doğruluğunda düşüşe sebep olabileceğini vurgulamış, ilişkinin zayıf olduğu durumlarda bu tekniğin kullanılmamasının uygun olacağını belirtmiştir (Büyüköztürk, 1998). Bu nedenle deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ sontest puanları

arasındaki ilişkiyi incelemek için ANCOVA yerine, toplanan veriler deney grubunda normal dağılım varsayımını karşılamadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. DG ve KG Öğrencilerinin OYTÖ Sontest Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan Türü	Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	d
Sontest	Eğlenme Amaçlı Okuma	Deney	30	35.53	1066.00	299.0	.023	.60
		Kontrol	30	25.47	764.00			
	Akademik Amaçlı Okuma	Deney	30	34.52	1035.50	329.5	.070	-
		Kontrol	30	26.48	794.50			
	OYTÖ Toplam	Deney	30	35.37	1061.00	304.0	.030	.58
		Kontrol	30	25.63	769.00			

Tablo 30’daki bulgular incelendiğinde 30 kişilik deney ve 30 kişilik kontrol grubunun denel işlem sonrasında OYTÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney-U testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği eğlenme amaçlı okuma boyutu sontest puanları (Sıra Ortalaması_(DG)=35.53) ile kontrol grubundaki öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma boyutu sontest puanları (Sıra Ortalaması_(KG)=25.47) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (U=299.0, p<.05). Anlamlı farklılık ZİÖÖ’nün yapıldığı deney grubu öğrencilerinin sontest puanları lehinedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermiştir (d=.60). Deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin akademik amaçlı okuma boyutu sontest puanları (Sıra Ortalaması_(DG)=34.52) ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik amaçlı okuma boyutu sontest puanları (Sıra Ortalaması_(KG)=26.48) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (U=329.5, p>.05). Deney grubundaki öğrencilerin ölçek toplamı sontest puanları (Sıra Ortalaması_(DG)=35.37) ile kontrol

grubundaki öğrencilerin ölçek toplamı son test puanları (Sıra Ortalaması_(KG)=25.63) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U=304.0$, $p<.05$). Anlamlı farklılık ZİÖÖ'nün yapıldığı deney grubu öğrencilerinin son test puanları lehinedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermiştir ($d=.58$). Buna göre zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Başka bir ifadeyle deney grubunda kullanılan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin, kontrol grubunda kullanılan mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede orta düzeyde daha etkili olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği son test puanları ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmış ve deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farklılığın geniş düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca gruplar Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği ön test ve son test puanları arasında oluşan erışı (fark) puanları açısından incelendiğinde yalnızca deney grubunda ortaya çıkan artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve anlamlı farklılığın son test puanları lehine olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ile bu farkın büyük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde bu araştırma ile paralellik gösteren benzer bulguların ortaya çıktığı (Atoum ve Reziq, 2018; Borduin ve diğerleri, 1993; Boerma ve diğerleri, 2016; Commodari ve diğerleri, 2020; Gambrell ve Koskinen, 1982; Gambrell ve Bales, 1987; Gambrell ve Jawitz, 1993; Jenkins, 2009; Keskin ve diğerleri, 2016;

Kocaarslan, 2015; Rose ve diğerkleri, 2000) pek çok çalışma olmakla birlikte, zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlama becerisine istatistiksel olarak etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır (Brooker, 2013; Cramer, 1980; aylı, 2019, Ergen ve diğerkleri, 2020; Gambrell, 1981).

Araştırma sonuçları ile benzer olarak Kocaarslan'ın (2015) alışmasında, ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma ğretimi ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırma yapılan grupta yer alan öğrencilere göre olumlu anlamda farklılaştığı görülmektedir. Keskin ve diğerklerinin (2016) alışmasında da üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf ğrencilerinin metin okunduktan sonra metinle ilgili oluşturdukları zihinsel imajlarını resmetmelerinin okuduklarını anlama performanslarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir.

Ergen ve diğerkleri (2020) nc sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında zihinsel imaj oluşturma ğretimi alan ve almayan öğrencilerin ykleyici metin bağlamında anlama becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç araştırma sonucunu ile çelişmektedir. Ergen ve diğerkleri bu durumun ğretim sırasında farklı zihinsel imaj oluşturma tekniklerinin kullanılmamasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda bakıldığında sonuçların Ergen ve diğerklerinin (2020) alışmasından farklı çıkmasının, bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma ğretimi temel alınarak yapılan her bir ders planında çeşitli zihinsel imaj oluşturma tekniklerine yer verilmiş olmasından kaynaklanabileceği dşnlmektedir. Uygulama esnasında kullanılan farklı ve çeşitli zihinsel imaj oluşturma teknikleri ile basit ve derin anlamaya dayalı açık uçlu sorular birinci sınıf Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yer alan hedef kazanımlarının anlama boyutuna hizmet edecek niteliktedir. Bu durumun da öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesinde rolü olabileceği dşnlmektedir. aylı (2019) yine üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada zihinsel imaj oluşturma ğretimi alan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu ğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunu ile farklılaşan bulgunun sebebinin ise zihinsel imaj oluşturma ğretimi sırasında kullanılan metinler olabileceği dşnlmektedir. Bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma ğretimi sırasında kullanılacak metinler ders kitabında yer alan metinlerden değil, resimli ocuk kitaplarından ve Karasu ve

diğerlerinin (2013) Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden seçilmiştir. Bu metinlerin zihinsel imaj oluşturmaya destekleyecek şekilde öğrencilerin yaş, hazırbulunuşluk seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Fredericks (2010) zihinsel imaj oluşturma bakımından ayrıntılı betimlemelere yer veren, okuyucuların bilgi ve deneyimlerini kullanabilecekleri öykülerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda çalışmada zihinsel imaj oluşturma öğretimi sırasında kullanılan metinlerin öyküleyici metin türünde olmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bayraktar'ın (2015) yaptığı çalışmada ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş birinci sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre anlama düzeyleri incelenmiş, öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamada bilgilendirici metin ve şiir türüne göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Şahin'in (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Şahin (2013) tarafından ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerde bir olay örgüsünün olmasının, yer, zaman ve mekân gibi unsurlara yer verilmesinin öğrencilerin dikkatini çekebileceği ve öğrencilerin metinleri zihinlerinde daha kolay hayal edebilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

İlgili literatürde zihinsel imaj oluşturma ile ilgili yapılan araştırmalar arasında ilkokul birinci sınıf düzeyinde olan çalışmaların sayısının az olduğu söylenebilir. Bu araştırmalardan biri olan Commodari ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada birinci sınıf öğrencilerine yer verilmiş, hem birinci sınıfın başındaki daha az eğitim almış okuyucularda hem de birinci sınıfın daha eğitimli çocuklarında zihinsel imaj oluşturma ile ilgili ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Commodari ve diğerlerinin (2020) araştırma bulguları bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak yine birinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı Gambrell'in (1981) çalışmasında zihinsel imaj oluşturma birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bahsi geçen araştırmalarda olumlu sonuçların ortaya çıktığı

Çalışmaların ortak ezellięi öğrencilere zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapılmasıdır. Gambrell'in (1981) yaptığı çalışmanın bu araştırma sonucuyla çelişen bulgularının olmasının sebebinin sistemli bir şekilde yapılmayan zihinsel imaj oluşturma ğretimi olabileceği dūřünölmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yapıldığı deney grubu ğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeęi sontest puanları ile mevcut Türkçe Dersi ğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu ğrencilerinin sontest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Deney grubu ğrencilerinin sontest puanları, kontrol grubu ğrencilerinin sontest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmış ve deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Gruplar Okumaya Yönelik Tutum Ölçeęi öntest ve sontest puanları arasında oluşan fark puanları açısından incelendiğinde her iki grupta da ortaya çıkan artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiş, fakat etki büyüklükleri incelendiğinde deney grubunda büyük düzeyde bir etki varken, kontrol grubunda küçük düzeyde bir etki gerçekleştiği görölmüştür. Kontrol grubunda da okumaya yönelik tutumların gelişmesinde Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yapılan etkinliklerin aędař uygulamalardan oluşmasının etkisi olabileceği dūřünölmektedir (Susar Kırmızı, 2008).

İlgili literatürde zihinsel imaj oluşturma ile ilgili bu araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösteren çalışmalar yer alırken (Cramer, 1980; Kocaarslan, 2015 Macomber, 2001), araştırma bulguları ile çelişen çalışmalara rastlanmamıştır. Cramer'in (1980) on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin zihinsel imajları ile okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görölmektedir. Yine Kocaarslan (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği, açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma stratejisinin öğretimini yaptığı çalışmasında zihinsel imaj ğretimi alan deney grubunun okumaya yönelik tutumlarının arttığı ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Macomber'in (2001) alışması, dördüncü sınıf ğrencilerinin

zihinsel imaj oluşturma ile okuma tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada yapılan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin yarı deneysel uygulaması sekiz hafta boyunca, haftada beş ders saati olacak şekilde sürdürölmüştür. Tutumların değişmesinin uzun zaman aldığı göz önünde bulundurularak yapılacak uzun süreli çalışmaların okuma tutumu üzerinde etkili olabileceği düşünölmektedir (Yurdakal, 2018). Yine resim yapmaktan hoşlanan küçük yaş grubunda yer alan birinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları zihinsel imajları ile ilgili resimleme etkinlikleri yapmalarının onların okumaya karşı istek ve ilgilerini artırdığı düşünölmektedir.

Yapılan okumadan zevk alabilmek için okuma metnine yönelik geliştirilen tutumlar oldukça önemlidir (Susar Kırmızı, 2006). Zihinsel imaj oluşturma öğretimi sırasında öyküleyici metninlerin kullanılması ve bu metninlerin resimsiz olarak öğrencilere verilmesi ile her öğrencinin kendini bir film yönetmeni gibi hissetmesine ve hayal gücünü kullanarak zihninde hikâyenin sahnelerini oluşturmasına olanak tanınması öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmiş olabilir.

Öğretim sırasında kullanılan farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek etmenlerden biridir. Ay (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. Ulaşılan sonuçlar okuma stratejilerini daha çok kullanan grubun okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma tutumu puanlarının, okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyi az olan gruba göre yüksek çıktığını ve bu artışın anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Beyhatın (2019) hikâye haritası yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış ve çalışması sonucunda hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu görmüştür. Yurdakal'ın (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında yaratıcı okuma çalışmalarının okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelenmiş, 14 haftalık uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı okuma algıları, okumaya yönelik tutumları, okuma başarıları ve yaratıcı düşünme becerilerinde artış olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerde ise

okuma başarısının istatistiksel olarak anlamlı olmayan düzeyde artış gösterdiği, okuma tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okuma algılarında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüşler yaşadığı görülmüştür. Kanmaz (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular İSOAT okuma stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık ve okuma tutumu bakımından kontrol grubundaki mevcut program etkinliklerinin kullanıldığı öğrencilerden olumlu anlamda farklılaştığını göstermiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Uygulama sırasında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuma tutumları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Literatürde öğrenme ortamında kullanılan çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumu üzerinde etkisinin olmadığını gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Yıldırım (2010) iş birlikli öğrenme yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına ve okuma tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında bahsedilen çalışmaların aksine öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve akıcı okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu fakat okuma tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonucun bu çalışmanın bulgusundan farklılaşma nedeninin uygulama esnasında kullanılan metinler olabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen çalışmada MEB kitaplarında yer alan metinler kullanılırken, bu çalışmada öğrencilerin ilgisini çekebilecek çocuk kitaplarından metinler ile Karasu ve diğerleri (2013) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden alınan metinler kullanılmıştır.

Uluslararası sınavlardan olan ve okuduğunu anlama başarısını izlemek için yapılan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sonuçları incelendiğinde 2016 yılında yapılan değerlendirmede okumaya yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik geliştirilen olumlu tutumlar okuduğunu anlama becerilerinin ve stratejilerinin daha iyi gelişmesini sağlayabilir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper,

2017). Bu bağlamda bakıldığında araştırmada zihinsel imaj oluşturma öğretimi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği için anlama becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.2. SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı zihinsel imaj oluşturma öğretiminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplam 60 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan öntest sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel çalışma İstanbul ili Anadolu Yakası’nda yer alan düşük sosyoekonomik düzeydeki bir ilçede gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi’nin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” sontest puanları arasında deney grubu öğrencilerinin puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın geniş düzeyde olduğu göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretime göre geniş düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, hesaplanan etki büyüklüğünde bu farkın büyük düzeyde olduğu görülmüştür. Yani zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede büyük düzeyde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği” öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretimi'nin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin akademik amaçlı okuma boyutu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamış, eğlenme amaçlı okuma boyutu ve ölçek geneli son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre orta düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” eğlenme amaçlı okuma boyutu, akademik amaçlı okuma boyutu ve ölçek genelinde son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın son test puanları lehine olduğu ve hesaplanan etki büyüklüğünde ölçek genelinde bu farkın büyük düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yapılan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede büyük düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin eğlenme amaçlı okuma boyutu ve akademik amaçlı okuma boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı; ölçek geneline ait ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın son test puanları lehine görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin okuma tutumları üzerinde küçük düzeyde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan uygulamaların kullanılabileceği fakat etki büyüklüğüne bakıldığında zihinsel imaj oluşturma

öğretiminin daha büyük etkisinin olması sebebi ile tercih edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırmadan elde edilen bulgular zihinsel imaj oluşturma stratejisi uygulamalarıyla yapılan Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumunun geliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri Türkçe derslerini zihinsel imaj oluşturma stratejisi uygulamalarına dayalı olarak yürütebilir.
- Zihinsel imaj oluşturma öğretimi yapılırken kullanılacak metinleri belirleme aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak metin seçimi yapılabilir. Kullanılacak metinlerin uzunluğuna, zihinsel imaj oluşturmaya destekleyecek betimlemeler içermesine ve çeşitli duyulara hitap edecek nitelikte olmasına dikkat edilebilir.
- 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alacak metinlere karar verilirken öğrencilerin zihinsel imaj oluşturmaya destekleyici nitelikte olmasına dikkat edilebilir ve zihinsel imaj oluşturmaya geliştiren etkinlik örneklerine yer verilebilir.
- Öğretmenlere bir anlama stratejisi olan zihinsel imaj oluşturma öğretiminin nasıl yapılacağına dair hizmet içi eğitimler verilebilir; yine öğretmen adaylarına bu stratejinin öğretimi hakkında gerekli eğitimler verilebilir.

5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada iki sınıfın yer aldığı toplamda 60 birinci sınıf öğrencisi ile uygulama yapılmıştır. Büyük çalışma grubu ile uygulama yapılarak daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta ile sınırlandırılmıştır. Daha uzun sürede yapılacak uygulamalar ile zihinsel imaj oluşturma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi gözlemlenebilir. Aynı zamanda uzun sürede yapılacak araştırma ile duyuşsal alanda yer alan okuma tutumuna etkisini incelemek daha sağlıklı sonuçlar verebilir.

- Zihinsel imaj oluşturma ğretimi sırasında kullanılan görsel kelime kartı oluşturma etkinliğinin kelime öğrenmeye yararının olabileceği dşnlmektedir. Bu nedenle zihinsel imaj oluşturma öğretiminin kelime öğrenmeye etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada zihinsel imaj oluşturma uygulamalarına Türkçe Dersi kapsamında yer verilmiştir. Zihinsel imaj oluşturma çalışmalarının disiplinlerarası bir beceri olan okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak diğer derslerde de yapılacak zihinsel imaj oluşturma uygulamalarının etkisini görmek için araştırmalar yapılabilir.
- Zihinsel imaj oluşturmanın ilkokulun diğer sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Okuduğunu anlama becerilerinin ulusal ve uluslararası sınavlardaki önemi dikkate alınarak zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. ve Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Ak, B. (2010). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* Ş. Kalaycı (Ed.) (Beşinci Baskı) s. 3-47. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 233, 26-28.
- Akyol, H. (2007). Okuma. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol(Ed.), s. 15-48. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (Onyedinci Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Onbirinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2020). *Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading. Reading Aids Series*. Delaware: International Reading Association.
- Allport, G. W. (1967). Reading In Attitude Theory And Measurement. *Attitudes*. In M. Fishbein (Ed.) s. 1-13. New York: John Wiley and Sons.
- Alvermann, D. E., Swafford, J., & Montero, M. K. (2004). *Content Area Literacy Instruction For The Elementary Grades*. Pearson/A and B.
- Alpar, C. R. (2016). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik* (Üçüncü Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Altun, D. (2013). *An Investigation Of The Relationship Between Preschoolers Reading Attitudes And Home Literacy Environment*. Doctoral thessis. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences.
- American Federation of Teachers (AFT). (1998). *Redesigning Low-Performing Schools: It's Union Work*. Washington, DC.
- Anderson, C. R., Hiebert, E. H., Scot, A. J. ve Wilkinson, A. G. (1985). *Becoming a Nation Of Readers: The Report Of The Commision On Reading*. The National Institute Of Education, U. S. Department Of Education.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* (Dokuzuncu Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Atalay, T. D. (2018). Okuma Becerisinin Temel Kavramları. *Okuma Eğitimi*. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Ed.).(Birinci Baskı), s. 3. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Atoum, A. Y. ve Reziq, A. M. (2018). Can Mental Imagery Predicts Reading Comprehension. *Current Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 13-20.
- Ay, B. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanım Durumlarına Göre Okuma Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baldwin, M. P. (2013). *An Experimental Investigation of the Effects of An Imagery Strategy On Vocabulary Learning and Retention*. Doctoral Dissertation. University of Hawai.

- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Battigelli, C. V. (2016). *Estrategias De Comprensión Lectora En El Marco De Una Metodología Cognitiva Para La Enseñanza Del Inglés Como Lengua Extranjera*. Doktora tezi. Universidad Del Zulia ve Universidad de Córdoba.
- Baunmann, J. ve Bergeron, B. (1993). Story Map Instruction Using Children's Literature: Effects On First Graders. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-434.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye Haritası Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bianco, M. (2016). Lire Pour Comprendre Et Apprendre Quoi De Neuf? *Conference De Consensus*. Lyon: CNESEO.
- Bilgi, A. D. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bishop, M. F. (2018). *Aider à Comprendre : Deux Canevas D'enseignement De La Compréhension Au Cycle 2*. 08 11, 2021 tarihinde Plate-forme Internet Sur La Litt  ratie: www.forumlecture.ch adresinden alındı
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2019). Okumayı Etkileyen Etmenler ve Hazırlık  alışmaları. *İlk Okuma Yazma  Ğretimi*. F. Susar Kırmızı ve E.  nal (Ed.). (       Baskı), s. 109-146. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. ve Jolles, J. (2016). Reading Pictures for Story Comprehension Requires Mental Imagery Skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10.
- Borduin, B. J., Borduin, C. M. ve 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.
- 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.
- Bruno, L., Kaldenberg, M., Bahr, P. ve Willits, J. (2021). Direct Instructions to Teach Students in a Comprehensive Transition Program how to Utilize Text-to-Speech Software Effectively. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 3(1), 1-20.
- B          , ř. (1998). Kovaryans Analizi (Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1), 91-105.
- B          , ř. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (Yirmisekizinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- B          , ř.,  akmak, E. K., Akg  n,  . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2020). *EĞitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmidokuzuncu Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- B          , ř.,  okluk,  . ve K  kl  , N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (Yirmid  rd  nc   Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, And Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, H. Y. (2009). *Online Reading Comprehension Strategies Among General and Special Education Elementary and Middle School Students*. Unpublished Doctor's Thesis. Michigan State University.
- Cohen, M. T. (2011). *Improving the Acquisition and Retention of Science Material by FifthGrade Students Through the Use of Imagery Interventions*. Doktoral thesis. The City University Graduate Center.
- Cohen, M. T. ve Johnson, H. L. (2011). Improving the Acquisition of Novel Vocabulary Through The Use Of Imagery Interventions. *Early Childhood Education Journal*, 38, 357-366.
- Commodari, E., Guarnera, M., Di Stefano, A. ve Di Nuovo, S. (2020). Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading Acquisition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(1), 59-72.
- Cramer, E. H. (1980). Mental Imagery, Reading Attitude and Comprehension. *Reading Improvement*, 17(2), 135-139.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çaylı, B. (2019). *Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Altıncı Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Datchuk, S. M., Wagner, K. ve Hier, B. O. (2019). Level And Trend Of Writing Sequences: A Review And Meta-Analysis Of Writing Interventions For Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 65(2), 1-19.
- Davey, B. (1983). Think Aloud: Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension. *International Literacy Association* , 27(1), 44-47.
- Day III, E., Chafouleas, S., ve Skinner, C. H. (2004). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies. Practical Intervention in the Schools Series*. New York: Guilford Publications.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Metaanaliz Çalışması*. Yüksek lisans tezi. Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Douville, P. (2004). Use Mental Imagery Across the Curriculum. *Preventing School Failure*, 49(1), 36-52.

- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma* (Birinci Baskı.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Dymock, S. ve Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension Of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills*. Prentice hall.
- Eker, C. (2015). Öz-Düzenleme Becerilerinin Öğretimi Sürecinde K-W-L (Bil-İste-Öğren) Stratejisinin Etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(51), 168-182.
- Engelmann, S. (1980). The Instructional Design Library. *Educational Technology*, 22.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri. *Okuma Eğitmi*. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Ed.) (Birinci Baskı), s. 105-138. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O. ve Çevik Kansu, C. (2020). Zihinsel İmaj Oluşturmaya Dayalı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 72-81.
- Fennema, E. H. (1959). Mental Imagery and the Reading Process. *The Elementary School Journal*, 59(5), 286-289.
- 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.
- Fredericks, A. D. (2010). *The Teacher's Handbook: Strategies For Success*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Gambrell, L. B. (1981). Induced Mental Imagery and the Text Prediction Performance of First and Third Graders. *New Inquiries In Reading Research and Instruction*. In J. A. Niles, & L. A. Harris (Ed.). s. 131-135. NY, Rochester: National Reading Conference.
- Gambrell, L. B. ve Bales, R. J. (1987). Visual imagery: A Strategy For Enhancing Listening, Reading And Writing. *Australian Journal of Reading*, 10(3), 147-153.
- Gambrell, L. B. ve Jawitz, P. B. (1993). Mental Imagery, Text Illustrations and Children's Story Comprehension and Recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 264-276.
- Gambrell, L. B. ve Koskinen, P. S. (1982). Mental Imagery and the Reading Comprehension of Below Average Readers: Situational Variables and Sex Differences. New York: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Gauthier, L. R. (2001). Coop-Dis-Q: A Reading Comprehension Strategy. *Intervention In School and Clinic*, 36(4), 217-220.

- Giasson, J. (2003). *La Comprehension En Lecture* . De Boeck.
- Gleason, M. M. ve Hall, T. E. (1991). Focusing On Instructional Design to Implement a Performance-Based Teacher Training Program:The University of Oregon Model. *Education & Treatment of Children*, 14, 316-333.
- Goetz, E. T., Sadoski, M., Olivarez, J. A., Calero-Breckheimer, A., Garner, P. ve Fatemi, Z. (1992). The Structure Of Emotional Response In Reading A Literary Text: Quantitative And Qualitative Analyses. *Reading Research Quarterly*, 27(4), 360-372.
- Gordon, R. (1972). A Very Private World. P. W. Sheehan (Dü.) içinde, *The Function Of Nature Of Imagery* (s. 64-82). New York: Academic Press.
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 17-39.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS For Windows And Macintosh: Analyzing And Understanding Data*. Prentice Hall Press.
- Guarnera, M., Pellerone, M., Commodari, E., Valeti, G. D. ve Buccheri, S. L. (2019). Mental Images and School Learning: A Longitudinal Study on Children. *Frontiers in Psychology*, 10, 2034.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi* (Üçüncü Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (1995). Anlama Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 43.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde Sesli Düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(55), 83-104.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Anlama Öğretimi* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How To Increase Reading Ability* (Dokuzuncu Baskı). Longman.
- Harris, M., Helling, H., Thompson, L., Neyman, J., McLaughlin, T. F., Hatck, K. ve Jack, M. (2015). The Effects Of a Direct Instruction Flashcard System to Teach Two Students With Disabilities Multiplication Facts. *International Journal of Applied Research*, 1(3), 66-77.
- Head, C. N., Flores, M. M. ve Shippen, M. E. (2018). Effects of Direct Instruction On Reading Comprehension For Individuals With Autism or Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 176-191.
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special education* (Altıncı Baskı). Merrill: Prentice Hall.
- Hibbing, A. N. ve 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), 758-770.
- Hodes, C. L. (1990). *The Induction Use and Effectiveness Of Mental Imagery As An Instructional Variable*. Doctoral thesis. Pennsylvania State University.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Anlama Stratejileri*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (Üçüncü Baskı). Pearson Allyn And Bacon.
- İşleyen Buzlu, E. (2019). *Zihin Haritalama Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okuma Tutumlarına Etkisi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jared, E. J., ve Jared, A. H. (1997). Launching Into Improved Comprehension. Integrating the KWL Model into Middle Level Courses. *The Technology Teacher*, 56(6), 25-31.
- 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.
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (1986). Cooperative Learning In The Science Classroom. *Science and Children*, 24(2), 31-32.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, A. (2016). *Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2020). Okuma Eğitimi. *İlk ve Orta Okullarda Türkçe Öğretim*. F. Susar Kırmızı (Ed.) (İkinci Baskı). s. 101-157. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri* (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Karsak, G. (2018). Doğrudan Öğretim Yöntemine Genel Bir Bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77-99.
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi ile Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretimi* (Sekizinci Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H. K., Ay, Ş. ve Akıllı, M. (2016). Zihinsel İmajları Resmetmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1475-1484.
- Kim, T. ve Axelrod, S. (2005). Direct Instruction: An Educators' Guide and a Plea for Action. *The Behavior Analyst Today*, 6(2).
- Kirby, J. R. (2007). *Qu'avons-Nous Appris Sur La Compréhension De Textes?* Faculte Deduction Univeriste Queen's.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M., Akyol, H. ve Güneş, F. (2017). Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu ve

- Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. ve Ballachey, E. L. (1962). *Individual in Society: A textbook of social psychology*. (First Edition). New York: McGraw Hill Book Co.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(86), 86-113.
- Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes Toward Reading Expressed By Elementary School Students Diagnosed With Learning Disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271-282.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Macomber, C. (2001). *The Use Of Mental Imagery and Its Relation to Reading Attitudes Among Fourth Grade Students*. Doctoral tezi. New York University School of Education.
- Marcell, B. (2007). Traffic Light Reading: Fostering the Independent Usage Of Comprehension Strategies with Informational Text. *The Reading Teacher*, 60, 778-781.
- McKenna, M. C. ve Kear, D. J. (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-629.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading. A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.

- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies* (First Edition). New York, NY: Psychology Press
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Milli eğitim Bakanlığı:https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması: 2019 4. Sınıf Seviyesi*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 9.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. ve Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. 2022 tarihinde Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> adresinden alındı
- 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*. U. S. Government Printing Office. Washington: NIH Publication.
- 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.
- Özaydın, M. M. (2019). *SQ4R Tekniğinin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, Y. Ö. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.

- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-281.
- Pearson, D. G., D. C., Wallace-Hadrill, S. M., Heyes, S. B. ve Holmes, E. A. (2013). Assessing Mental Imagery In Clinical Psychology: A Review Of Imagery Measures And A Guiding Framework. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 1-23.
- Pechous, D. J. (2012). *Minimizing Reading Regression Through A Direct Instruction Summer Reading Program*. Doktora tezi. University of Nebraska.
- Pellerone, M., Ramaci, T., Parrello, S., Guariglia, P. ve Giamimo, F. (2017). Psychometric Properties And Validation Of The Italian Version Of The Family Assessment Measure Third Edition–Short Version–In A Nonclinical Sample. *Psychology Research and Behavior Management*, 10(69), 69-77.
- Pérez, S. (2015). *Estrategias Cognitivas Y Metacognitivas Para La Comprensión Lectora*. Yüksek lisans tezi. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case For Balanced Teaching* (Third Edition). Guilford Press.
- Pressley, M. ve Block, C. (2002). *Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be, Comprehension Instruction: Research- Based Practices*. New York: Guilford Pres.
- Pressley, M., Jonshon, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. ve Kurita, J. A. (1989). Strategies That Improve Children's Memory and Comprehension of Text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.
- Pretorius, E. J. (2008). Reading Ability and Academic Performance In South Africa: Are We Fiddling While Rome Is Burning? *Studies in the Languages of Africa*, 33(1), 169-196.

- Raphael, T. E. (1982). Question-Answering Strategies For Children. *The Reading Teacher*, 30(2), 186-190.
- Rasinski, T. V. ve Hoffman, J. V. (2003). Theory and Research Into Practice: Oral Reading In The School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Roit, M. L. (2017). *Effective Teaching Strategies for Reading Comprehension In K-3 Students*. Retrieved from https://districtadministration.com/wp-content/uploads/2018/12/mgh1_0.pdf adresinden alınmıştır
- Rose, D., Parks, M., Adroes, K. ve MacMahon, D. S. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rosenshine, B. (2008). *Center on Innovation & Improvement*. Ekim 25, 2021 tarihinde Center on Innovation & Improvement: <http://centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/FiveMeaningsOfDI.pdf> adresinden alındı
- Rosenshine, B. ve Stevens, R. (1984). Classroom instruction in reading. *Handbook Of Reading Research*. In P. D. Pearson (Ed). s. 745-799.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials: The Spesifics You Need To Teach Reading Well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ryder, R. J., Burton, J. L. ve Silberg, A. (2006). Longitudinal Study of Direct Instruction Effects From First Through Third Grades. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 179-191.
- Sadoski, M. ve Pavio, A. (2013). *Imagery and text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing* (Second Edition). New York.: Routledge.
- Schug, M. C., Tarver, S. G. ve Western, R. D. (2001). Direct Instruction and The Teaching Of Early Reading. *Wisconsin Policy Research İnstitute* , 14(2), 1-26.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme* (Birinci Baskı). Anı Yayıncılık.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. ve Lane, K. L. (2016). Embedding Interventions To Promote Self-Determination Within Multitiered Systems Of Supports. *Exceptionality*, 24, 213-224.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme(Eylem Araştırması)*. Yüksel lisans tezi. Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, H. P. ve Dechant, E. V. (1961). *Psychology In Teaching Reading*. Englewood Cliffs Printive-Hall.
- Soto, C., Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. ve Riffo, B. (2019). Reading Comprehension and Metacognition: The Importance of Iferential Skills. *Cogent Education*, 6(1).
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stein, M., Carnine, D. ve Dixon, R. (1998). Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 227-335.
- Sua, M. R. (2021). Cognitive Strategies For Developing Students' Reading Comprehension Skills Using Short Stories. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 233-253.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 7(3), 2353-2366.

- Şahin, A. (2013). Metin Türlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Çevrimiçi Başvuru*, 3(2), 57-67.
- Şengül, M. ve Yalçın, K. S. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi* (Beşinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ocak 19, 2022 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022, 02 20). *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trabasso, T. ve Bouchard, E. (2002). Teaching Readers How To Comprehend Text Strategically. *Comprehension Instruction: Research Based Best Practices*. In C. C. Block ve M. Pressley (Ed.). s. 176-200. New York: Guilford.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel*. Yayımlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Üçal, G. (2020). *Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilişsel Süreçlere Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2018). Okuma Eğitiminde Tutum ve Motivasyon. *Okuma Eğitimi*. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), s. 119-138. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarılarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Wade, S. E., Buxton, W. M. ve Kelly, M. (1999). Using Think-Alouds To Examine Reader-Text Interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194-216.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yardım, L. (2021). *Okuma Çemberi Tekniğinin Söz Varlığına, Konuşma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Disleksi (Okuma Güçlüğü). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). (Üçüncü Baskı), s. 423-463. Ankara: Anı Yayıncılık.

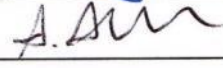
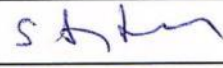
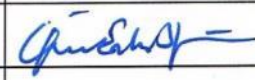
EKLER

EK-1. ETİK KURUL İZNİ

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 04/04/2022	Sayısı 2022/04-01
-----------------------------	-----------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Üzerindeki Etkisi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nicel Araştırma
ARAŞTIRMACI(LAR)	Tuğba OKUR
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Selami AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUEK	

EK-2. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

22.10.2021

Sayı : E-59090411-44-35338521
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tuğba OKUR)

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 21.10.2021 tarihli ve 35257342 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres	: Binbirdirek Mah. İsmail Akman Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 30	Bilgi İçin	: Aydın BALTA
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi	: meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov.tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5762-727f-33d9-8efd-22e8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili çocuklar aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular bulunmaktadır.

Uygun olan seçeneği **daire içine alınız**.

1) Cinsiyetiniz?

- a) Kız b) Erkek

2) Okul öncesi eğitim aldınız mı?

- a) Evet b) Hayır

3)Aşağıdakilerden hangisi annenizin eğitim durumunu açıklamaktadır?

- a) Okur Yazar Değil
b) İlkokul
c) Ortaokul
d) Lise
e) Üniversite
f) Lisansüstü

4) Aşağıdakilerden hangisi babanızın eğitim durumunu açıklamaktadır?

- a) Okur Yazar Değil
b) İlkokul
c) Ortaokul
d) Lise
e) Üniversite
f) Lisansüstü

5) Kendinize ait odanız var mı?

- a) Evet b) Hayır

6) Evinizde kitaplık var mı?

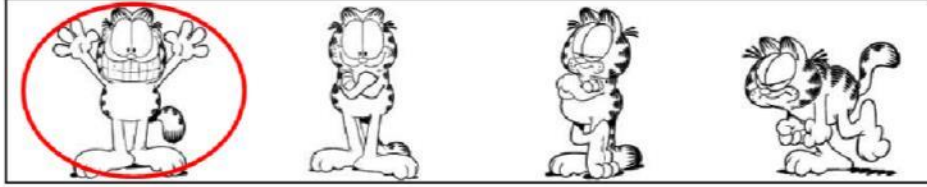
- a) Evet b) Hayır

EK-4. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar,

Aşağıda kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi **daire içine alınız**. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; fakat tek bir resmi daire içine almanız gerekmektedir. Yalnızca kitap okurken hissettiklerinize göre soruları cevaplayınız.

Örnek Soru: Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin



**Çok Mutlu
Olurum**

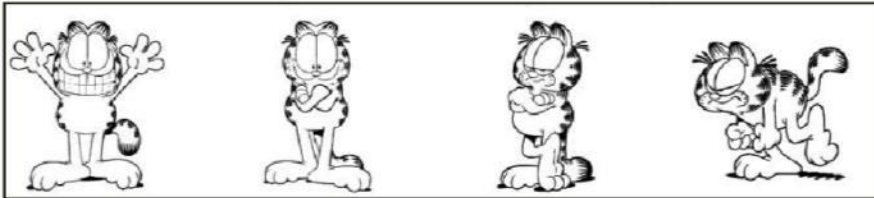
**Hafif
Gülümserim**

**Biraz Üzgün
Olurum**

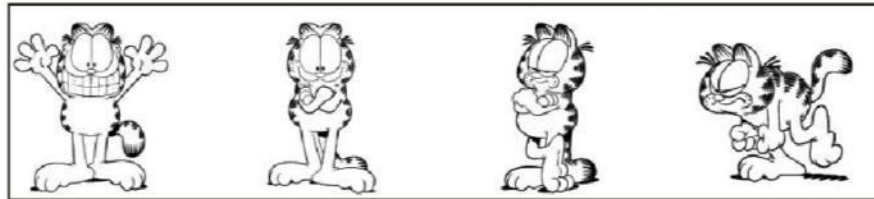
**Çok Üzgün
Hissederim**

- 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.

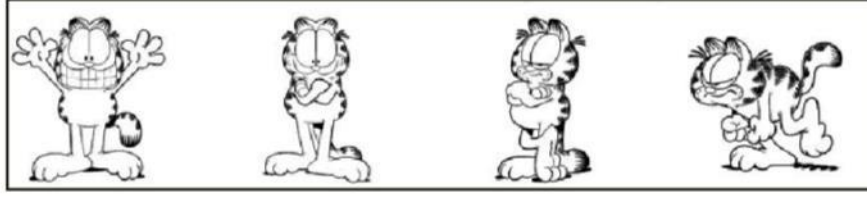
1.Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



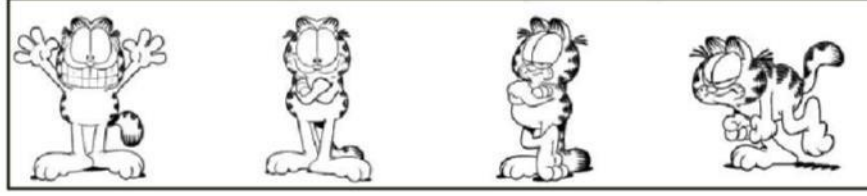
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



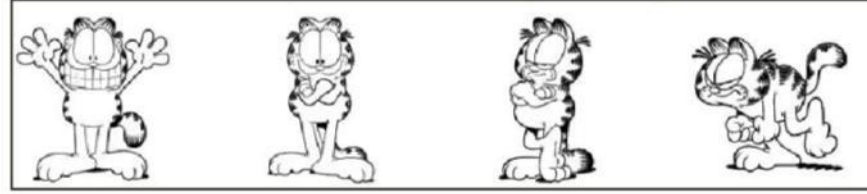
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



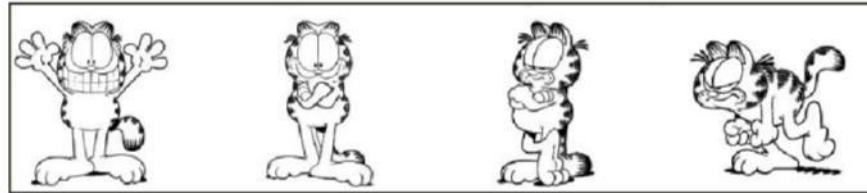
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



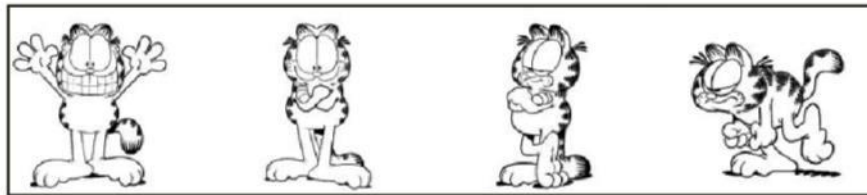
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



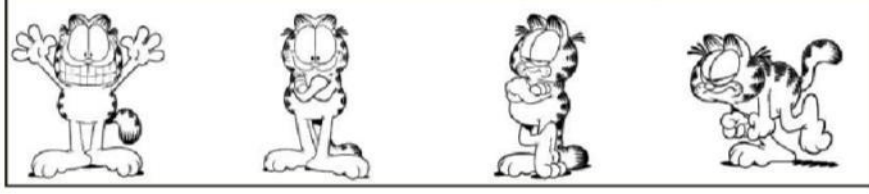
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



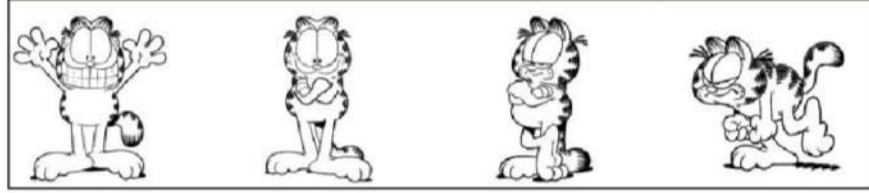
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



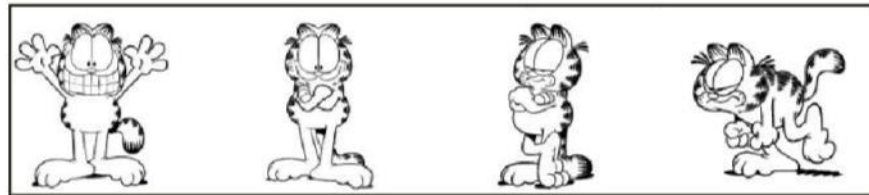
10. Farklı türlerde kitap (hikâye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



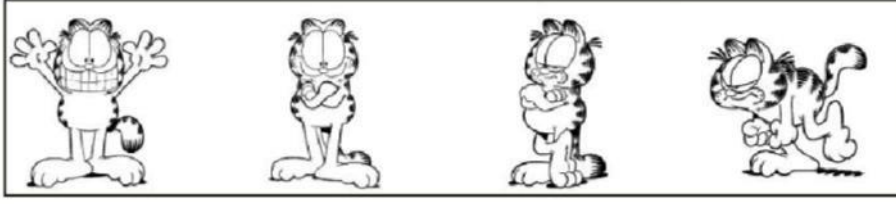
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kâğıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



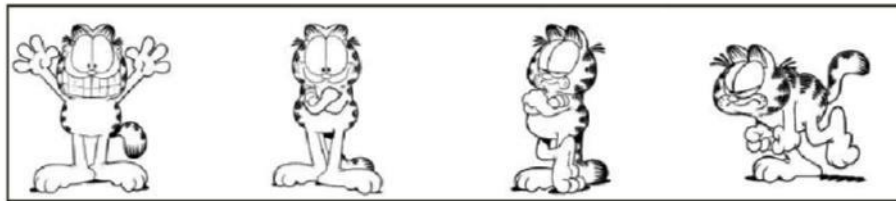
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



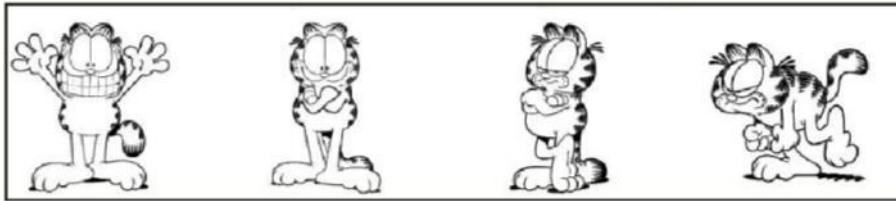
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



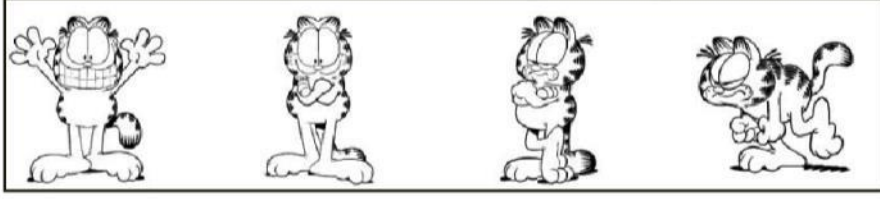
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



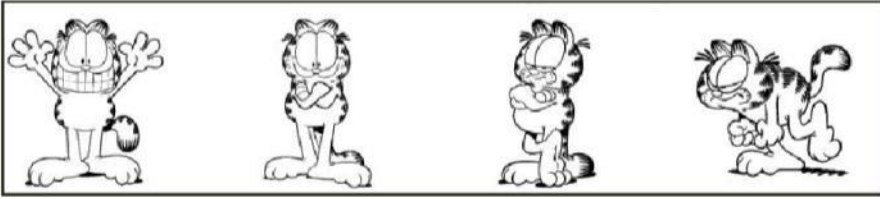
17. Türkçe derslerinde hikâye okurken kendini nasıl hissedersin?



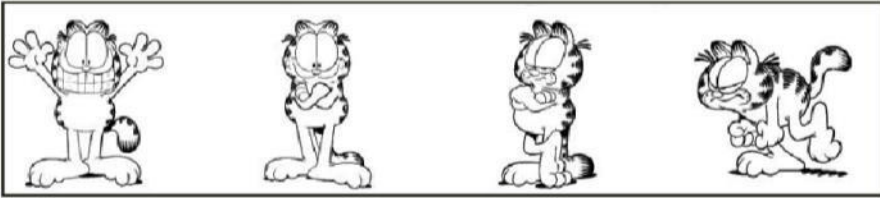
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK-5. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Tavuk, kışın yiyeceği mısırları kendisi yetiştirmek istedi. Böylece hem taze yiyeceği olacak hem de boş oturmayacaktı. Yalnız, bir sorun vardı. Bu işi tek başına başarması zordu. Aklına hemen dostları geldi, Tavşan ve Fare. Hemen onların yanına gitti.

“Arkadaşlar, eğer bana yardım ederseniz, size de mısır veririm.” dedi.

Arkadaşları ona yardım etmeyi kabul etmediler. Gezip eğleneciklerini söylediler. Bunun üzerine, Tavuk hemen işe koyuldu. Tarlayı sürdü. Tohumları serpti. Onu seyreden arkadaşları gülüp alay ediyorlardı. Tavuk çok gayretliydi. Onlara aldırmadı.

Mısırlar büyümeye başlamıştı. Bunları sulamak gerekiyordu. Bu kadar mısırı on günde zor sulardı. Tavuk, arkadaşlarından yine yardım istedi. Arkadaşları yardım edemeyeceklerini söylediler.

Tavuk hemen işe başladı. Dereye gidip üzerini ıslattı. Mısırların yanına gelip silkindi. Böylece mısırlar sulandı. Onun bu hâlini gören arkadaşları katıla katıla güldüler.

Sonbaharla birlikte, mısırları toplama zamanı da gelmişti. Nefis mısırları gören tavşan ve farenin ağızları sulandı. “Taşımana yardım edersek, bize de mısır verir misin?” dediler. Tavuk, “Artık yardımınıza ihtiyacım yok. Bu işi tek başıma başarabilirim. Mısırlarımı da tek başıma yerim.” dedi.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

SORULAR

1. Tavuk yiyeceğini neden kendisi yetiştirmek istedi?

- a) Parası olmadığı için
- b) Bunları yetiştirmek çok kolay olduğu için
- c) Taze yiyeceği olsun diye

2. Tavuğun arkadaşları kimlerdi?

- a) Tavşan ve Aslan
- b) Tavşan ve Fare
- c) Aslan ve Fare

3. Arkadaşları, yardım isteyen tavuğa ne söylediler?

- a) Yardım edeceklerini söylediler.
- b) Gezip eğleneceklerini söylediler.
- c) Düşüneceklerini söylediler.

4. Arkadaşları yardım etmeyince tavuk ne yaptı?

- a) Kendisine yardım edecek başka birilerini aradı.
- b) İşe tek başına koyuldu.
- c) Bu işi yapmaktan vazgeçti.

5. Tavuk çalışırken arkadaşları ne yaptılar?

- a) Yardım etmedikleri için pişman oldular.
- b) Tavuğun bu kadar yorulmasına üzüldüler.
- c) Gülop alay ettiler.

6. Tavuk mısırları sulayamayacağını anlayınca ne yaptı?

- a) Çalışmayı bıraktı.
- b) Arkadaşlarından tekrar yardım istedi.
- c) Ne yapacağını bilemedi.

7. Tavuk üzerini ıslatmak için nereye gitti?

- a) Dereye
- b) Eve
- c) Denize

8. Tavuk mısırları sulamak için ne yaptı?

- a) Kovayla dereden su taşıdı.
- b) Tüylerindeki suları mısırların üstüne silkeledi.
- c) Yağmur yağmasını bekledi.

9. Tavuk mısırları sularken arkadaşları ne yaptılar?

- a) Üzüldüler.
- b) Yardım ettiler.
- c) Çok güldüler.

10. Bu hikâyeye en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çalışan Kazanır
- b) Hayvanların Yardımlaşması
- c) Tavuk ve Arkadaşları

EK-6. UYGULAMA SÜRECİNDE KULLANILAN METİNLER

NOKTA

Resim dersi bitmişti ama Vaşti'nin önündeki kâğıt bomboş öylece duruyordu. Öğretmeni boş kâğıda baktı. "Aaa! Kar fırtınasına yakalanmış bir kutup ayısı." Vaşti, "Komik ama ben resim yapamıyorum." dedi. Öğretmeni gülümsedi. "Bir nokta yap bakalım, o seni nereye götürecektir?" dedi.

Vaşti boya kalemını eline aldı. Öfkeli bir şekilde boş kâğıdın ortasına bir nokta yaptı. "İşte!" dedi. Öğretmeni kâğıdı eline alıp, dikkatlice inceledi. "Hımm" diye mırıldandı. Ardından kâğıdı Vaşti'ye uzattı. "Şimdi bunu imzala." dedi. Vaşti "Pekâlâ, resim yapamıyorum ama altına imzamı atabilirim." dedi.

Ertesi hafta resim dersinde Vaşti'yi bir sürpriz bekliyordu. Öğretmen masasının arkasındaki duvara bir resim asılmıştı. Vaşti'nin çizmiş olduğu minik nokta. Kenarları yaldızlı bir çerçevenin içine yerleştirilmişti. Vaşti "Hımm. Bundan daha güzel bir nokta yapabilirim." dedi. Daha önce hiç kullanmadığı sulu boya kutusunu açıp çalışmaya başladı. Vaşti boyadı, boyadı. Sarı nokta, yeşil nokta, kırmızı nokta, mavi nokta... Mavi ile kırmızıyı karıştırınca mor renkli bir nokta yapabileceğini bile keşfetti. Vaşti renkleri birbirine karıştırarak sayısız noktalar yaptı.

Vaşti, "Minik noktalar yapabiliyorsam, büyük noktalar da yapabilirim." dedi. Kalın bir fırça kullanarak büyük bir kâğıda daha büyük, rengârenk noktalar çizdi. Hatta kâğıdın etrafını boyayıp, ortasını boş bırakarak kocaman bir nokta çizdi.

Birkaç hafta sonra okuldaki resim sergisinde Vaşti'nin çizdiği noktalar sergilendi. Vaşti küçük bir erkek çocuğun kendisine baktığını fark etti. Çocuk, "Sen gerçekten çok iyi bir ressamısın, keşke ben de senin gibi resim yapabilseydim." dedi. Vaşti, "Tabii yapabilirsin." diye cevap verdi. "Ben mi? Ben yapamam. Cetvelle bile düz bir çizgi çizemiyorum." Vaşti gülümsedi. Çocuğa boş bir kâğıt uzattı. "Çiz bakalım." dedi. Çizgiyi çizerken çocuğun eli titriyordu. Vaşti çocuğun çizdiği eğri bögürü çizgiye baktı ve sonraaaa... "Lütfen bunu imzala" dedi.

Peter REYNOLDS

(Kısaltılarak alıntılanmıştır.)

ÜZÜMLÜ KURABIYE

Bugün çok heyecanlıyım. Çünkü sınıfımıza annem gelecek. Bazen sınıfa ailelerimiz geliyor ve bize etkinlik yaptırıyor. Sınıfımıza daha önce Çınar'ın babası gelmişti ve bize gitar çalmıştı. Bizde bildiğimiz bir şarkıyı hep birlikte söylemiştik. Çınar da el çırparak bize eşlik etmişti. Hepimiz çok eğlenmiştik ve sırayla gitar çalmayı denemiştik.

Bir keresinde de Rüya'nın annesi pul koleksiyonunu getirip bize tanıtmıştı. Rengârenk çok ilginç pullar vardı. Rüya'nın annesi, “Bunları biriktirmek için çok uzun zaman gerekiyor” demişti.

Ahmet'in babaannesi ise sınıfa Pamuk isimli tavşanlarını getirmişti. Pamuk'un tüyleri bembeyaz, gözleri sürmeli ve minik burnu pembeydi. Gerçekten de pamuğa benziyordu. Hepimiz onu çok sevmiştik.

Bugün sıra benim annem de. Annemle birlikte üzümlü kurabiye yapacağız. Annem sınıfa girince arkadaşlarıma kendini tanıttı ve üzümlü kurabiye'nin nasıl yapılacağını anlattı. Kurabiye yapmak için bir sürü malzeme gerekiyormuş. Büyük bir kaba sırayla malzemeleri koyduk. Elif üzümleri koydu. Rüya yumurtaları kırdı. Çınar tozşekeri ekledi. Ahmet tereyağını koydu. Ben de un ekledim. Annem malzemelerin hepsini karıştırdı. Hepimize bir parça hamur ve çeşitli kurabiye kalıpları verdi. Ben kalp kalıbıyla kurabiyeler yaptım. Rüya kurabiyeden adamlar yaptı. Çınar bulut şeklinde kurabiyeler yaptı.

Herkesin kurabiyesi birbirinden farklı olmuştu. Annem tepsiye koyduğu kurabiyeleri pişirmek için mutfığa götürdü. Kurabiyelerin pişmesi için biraz beklememiz gerekti. Annem sonunda kurabiye dolu bir tabakla sınıfa geldi. Ben kalp şeklinde kurabiyemden Çınar'a verdim. O da bana bulut şeklinde kurabiyelerinden verdi. Öğretmenimiz “Bizim sınıfımızda üzümlü kurabiye gibi, hepimiz çok farklıyız ama bir araya gelince çok tatlıyız” dedi. Hepimiz çok güldük. Bundan sonra sınıfımıza “Üzümlü Kurabiye Sınıfı” demeye karar verdik.

Komisyon

(Kısaltılarak alıntılanmıştır.)

ÖMER VE GÜVERCİN

Okullar kapanmış Ömer ikinci sınıfa geçmişti. Ömer yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı. Bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırdı ve üzüldü. Yavru güvercini hemen kediden kurtarmam lazım, diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu. Yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi. Şimdi ne yapacağım, diye düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı. Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.

H. Pelin KARASU, Ümit GİRĞİN ve Yıldız UZUNER

CEYDA'NIN RESİMLERİ

Bugün Ceyda'nın doğum günü. Arkadaşları onun için sürpriz bir doğum günü partisi hazırladılar. Sınıfı süslediler. Aldıkları hediyeleri sakladılar. Ceyda bunlardan habersiz okula geldi. Her zamanki gibi arkadaşlarıyla oyun oynadı. Sonra birdenbire bütün çocuklar sürpriz diye bağıldılar. Öğretmen üzerinde yedi mum olan bir pasta getirdi. Tüm arkadaşları yüksek sesle “İyi ki doğdun Ceyda” dediler. Ceyda arkadaşlarının hazırladığı sürprize çok sevindi. Elini kalbinin üzerine koydu. “Teşekkürler” dedi. Ceyda mumları üflemeden önce arkadaşları “Bir Dilek Tut Ceyda “ dediler.

Sonra birlikte pastayı yediler. Arkadaşları Ceyda'ya boya kalemleri ve bir resim defteri hediye ettiler. Çünkü Ceyda resim yapmayı çok seviyordu. Çok güzel resimler yapıyordu. Ceyda ve arkadaşları bu güzel günü hatırlamak için birlikte fotoğraflar çektiler. Tüm çocuklar fotoğraf çektirirken “Gülümse “ dediler. Sonra bir müzik açıp birlikte dans ettiler. Ceyda hediyesini annesine göstermek için sabırsızlanıyordu. Resim defterini hiç aklından çıkarmıyordu.

Annesi Ceyda'yı okuldan almaya geldi. Ceyda arkadaşlarına el salladı. Ceyda, o gün neler olduğunu annesine anlattı. Yeni defteri ve boya kalemleri ile resimler yapmaya başladı. Defterine kuşlar çizdi. Kediler, köpekler, böcekler, arılar, rengârenk çiçekler çizdi. Dörtnala koşan atlar, zıplayan kurbağalar çizdi. Balıklar çizdi ve hatta penguenler...

Ceyda resim defterini yatağının başucuna koydu, yatağına uzandı ve uyudu. En son çizdiği resim en sevdiği resimdi. Bu resmi annesine bile göstermemişti. Çünkü bu resimle yarın arkadaşlarına sürpriz yapacaktı. Sizce arkadaşlarına nasıl bir resim çizmiş olabilir?

Komisyon

(Kısaltılarak alıntılanmıştır.)

YAVRU KEDİ

Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi.

O gün hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü. Önce ne yapacağını bilemedi. Kediye üzülmüştü. Bu yüzden onu orada bırakmak istemiyordu. Kediye eve götürmeyi düşündü. Evde ona yiyecek verebilir, ayağındaki yarayı sarabilirdi. Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarayı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.

O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucağına aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle koşmaya başladı. Semih onun koştuğunu görünce çok mutlu oldu.

H. Pelin KARASU, Ümit GİRGİN ve Yıldız UZUNER

ANNEMİN ÇANTASI

Hava çok güzel. Ne de olsa yaz ortası. Annem bizi parka götürüyor. Omuzunda kocaman çantası.

Kaydırak salıncak derken pantolonumu yırtmışım ben. Kardeşimse çamura batmış. Giysilerimizi değiştirmeliyiz hemen.

Annem çantadan çıkarıyor yedek giysileri. Beklemeden değiştiriyoruz üzerimizi. Hey, bu çanta süpeeeeer!

Bir de bakıyorum dizim kanıyor. Kaydırağın kenarına çarpmışım. Eski yaram iyileşmeden üzerine bir yenisini açmışım. Annem çantayı açıyor. Hop! Yara merhemi. Belki de çantamız bir ilkyardım uzmanı.

Artık güneş yakıyor. Gölgede dinlenme zamanı. Bu defa çantanın sürprizi güzel mi güzel bir öykü kitabı.

Annem okuyor, biz dinliyoruz. O anda midemiz gurulduyor. Demek ki acıkmış karnımız. Yiyecek ve içecekler çantadan. Tam da kurumuştı dilimiz damağımız.

Şuradaki minik kedi pek aç kalmış besbelli. Çantamız acaba düşünür müydü bu miniği? Kediciğe süt mü? Aslan çanta... Süper çanta... Sen çok yaşa.

Annem diyor: “ Artık biraz deniz havası alalım. Motorla püfür püfür dolaşalım. Martılarla balıklar eksik kalmasın. Azıcık da onları doyuralım.”

Motorla bir güzel gezerken çantadan çıkıyor birkaç dilim bayat ekmek. Ufalayıp ufalayıp yem yapıyoruz. Balıklarla martılar bayram ededursun. Çantamızla pek gururlanıyoruz.

Dönüş yolunda motorumuz bozuluyor. Denizin ortasında kalmışız. Kaptan sakın ama biz yolcular peki heyecanlanmışız. Annem boşaltıyor çantayı. Yırtıyor, açıyor yanlarını. Gözümüzde görmesek zor olurdu inanmamız. Muhteşem bir yelken oluyor bizim kahraman çantamız. Rüzgâr bir güzel şişiriyor çantadan bozma yelkeni. Kısacık bir sürede iskelede buluyoruz kendimizi. Her şey yoluna giriyor. Güzel bir yaz günü daha böylece sona eriyor.

Bugün bir hayale kapıldım. Nedense çantamızı süper sandım. Sonunda gerçeği anladım. Aslında süper olan çanta değil... Her şeyi akıl eden benim biricik annem.

Sara ŞAHİNKANAT
(Kısaltılarak alıntılanmıştır.)

EK-7. DOĞRUDAN ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİNİN YAPILDIĞI DERS PLANLARI

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 1 ve 2. hafta Süre: 10 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Nokta Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemli.	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Derse başladıktan sonra bir öğrenci seçilir ve öğrenci dışarıya çıkartılır. Sınıftaki diğer öğrencilerden dışarıya çıkan arkadaşları ile ilgili zihinlerinde imajlar oluşturmaları istenir. Kıyafetinin rengi neydi? Şekli neydi? Saç ve göz rengi neydi? gibi sorularla zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. Öğrenci sınıfa girer ve karşılaştırma yapılır. Bu şekilde zihinsel imajlar açığa çıkartılır. • Bu derste “Nokta” metnini okuyacağınız denildikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisinin ayrıntılı açıklaması yapılır. • Açıklama sonrasında anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır (resim, öğrenci, öğretmen, nokta, boya, sergi). Öğrencilerden bu kelimeleri duyduklarında zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenir.
	Sunum: • Öğretmen öğrencilere nasıl zihinsel imaj oluşturacağını göstereceğini ve onu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. İlk paragraf öğretmen tarafından sesli okunur. Metnin ilk paragrafı olan “Resim dersi bitmişti ama Vaşti’nin önündeki kâğıt bomboş öylece duruyordu. Öğretmeni boş kâğıda baktı. “Aaa! Kar fırtınasına yakalanmış bir kutup ayısı.” Vaşti, “Komik ama ben resim yapamıyorum.” dedi. Öğretmeni gülümsedi. “Bir nokta yap bakalım, o seni nereye götürecektir.” dedi.” okunduktan sonra öğrencilere model olmak için zihninde resimlerin nasıl oluşturulduğuna örnekler verir. Öğretmen zihninde Vaşti’nin öğretmeni ile sınıfta karşılıklı konuştuğunu, sınıfın kalabalık olduğunu ama Vaşti ve

	öğretmenin kendi aralarında kısık sesle konuştuklarını, Vaşti'nin ufak tefek bir çocuk ve resim yapamadığı için suratının asık ve üzgün, öğretmenin ise uzun boylu güler yüzlü olduğunu hayal ettiğini söyler ve ardından tahtaya çizer. Rehberli Uygulama: • Metni okurken kendilerini bir film yönetmeni gibi düşünerek zihinlerinde okudukları metni film gibi canlandırmaları söylenir. • Metnin “Vaşti boya kalemını eline aldı. Öfkeli bir şekilde boş kâğıdın ortasına bir nokta yaptı. “İşte” dedi. Öğretmeni kâğıdı eline alıp, dikkatlice inceledi. “Hımm” diye mırıldandı. Ardından kâğıdı Vaşti'ye uzattı. “Şimdi bunu imzala.” dedi. Vaşti “Pekâlâ, resim yapamıyorum ama altına imzamı atabilirim.” dedi.” bölümü okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir. Bağımsız Uygulama: • Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. • Çiz-Konuş-Çiz “Ertesi hafta resim dersinde Vaşti'yi bir sürpriz bekliyordu. Öğretmen masasının arkasındaki duvara bir resim asılmıştı. Vaşti'nin çizmiş olduğu minik nokta. Kenarları yaldızlı bir çerçevenin içine yerleştirilmişti. Vaşti “Hımm. Bundan daha güzel bir nokta yapabilirim.” dedi. Daha önce hiç kullanmadığı sulu boya kutusunu açıp çalışmaya başladı. Vaşti boyadı, boyadı. Sarı nokta, yeşil nokta, kırmızı nokta, mavi nokta... Mavi ile kırmızıyı karıştırınca mor renkli bir nokta yapabileceğini bile keşfetti. Vaşti renkleri birbirine karıştırarak sayısız noktalar yaptı.” bölümü öğrenciler tarafından sessiz okunur. Ardından zihinlerindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı ile konuşurlar. Tekrar aynı bölümü okuyarak çizim yaparlar. Aradaki farkları yazmaları ve paylaşımları istenir. • Zihnimde oluşan en canlı resim (Öğrenciler tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır) Öğrencilerden zihinlerinde oluşan en net ve canlı resmi çizmeleri istenir. Burada farklı imajların oluşması üzerinde durulur. • Oku-İzle-Oku: Okuma boyunca oluşturulan zihinsel imajlar sınıfla paylaşıldıktan sonra metnin kısa çizgi filmi izlettirilerek öğrencilerden okurken ve izlerken oluşturdukları imajları karşılaştırmaları istenir ve üzerinde tartışılır. • Görsel kelime kartı oluşturma: (sergi) Öğrencilerle belirlenen bilinmeyen kelimelerle görsel kelime kartı oluşturma etkinliği yapılır. Kelimelerin zihinsel resimleri oluşturulduğunda daha iyi hatırlanacağı öğrencilere söylenir. Oluşturulan görsel kelime kartları sınıfla paylaşılır.
Okuma Sonrası	Değerlendirme-Geri Bildirim: • Duyusal imaj tablosu Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. • Öykü tekerleği: Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. • Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular) Metnin konusu, basit ve,

	derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. ➤ Vaşti resim yapamadığını söylediğinde öğretmeni kağıda ne yapmasını istedi? ➤ Bir sonraki resim dersinde Vaşti'yi bekleyen sürpriz neydi? ➤ Vaşti'nin yaptığı noktalar nerede sergilendi? ➤ Sergideki küçük çocuk Vaşti'ye ne söyledi? ➤ Hikâye bittikten sonra gerçekleşmiş olabilecek bir olay yazınız. ➤ Metnin konusu nedir? ➤ Vaşti'nin hikâyenin başındaki ve sonundaki durumunu karşılaştırınız. ➤ Siz olsanız hangisini tercih ederiniz? Neden?
--	---

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 3 ve 4. hafta Süre: 10 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Üzümlü Kurabiye Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: : Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemli.	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Derse başladıktan sonra öğrencilerden birinin okul çantası alınır öğrencilere gösterilir ve masanın altına konulur. Zihinlerinde okul çantası ile ilgili imajlar oluşturmaları istenir. Rengi neydi? Şekli nasıldı? Kaç tane fermuarı vardı? Büyük müydü, küçük müydü? gibi sorularla zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. Çanta masanın üstüne çıkarılır ve karşılaştırma yapılır. Bu şekilde zihinsel imajlar açığa çıkartılır. • Bu derste “Üzümlü Kurabiye” metnini okuyacağız denildikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisi hatırlatılır. • Açıklama sonrasında anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır. (anne, sınıf, kurabiye, etkinlik, arkadaş)
Okuma Sırası	Sunum: • Öğretmen tarafından metin sesli okunur. Metnin ilk paragrafı “Bugün çok heyecanlıyım. Çünkü sınıfımıza annem gelecek. Bazen sınıfa ailelerimiz geliyor ve bize etkinlik yaptırıyor. Sınıfımıza daha önce Çınar'ın babası gelmişti ve bize gitar çalmıştı. Bizde bildiğimiz bir şarkıyı hep birlikte söylemiştik. Çınar da el çırparak bize eşlik etmişti. Hepimiz çok eğlenmiştik ve sırayla gitar çalmayı denemiştik.” okunduktan sonra öğrencilere model olmak için zihninde resimlerin nasıl oluşturulduğuna örnekler verilir. Öğretmen zihninde oluşturduğu resmi tahtaya çizer. Rehberli Uygulama: • Metni okurken kendilerini bir film yönetmeni gibi düşünerek zihinlerinde okudukları metni film gibi canlandırmaları söylenir. • Metnin “Bir keresinde de Rüya'nın annesi pul koleksiyonunu getirip bize tanıtmıştı. Rengârenk çok ilginç pullar vardı. Rüya'nın annesi, “Bunları biriktirmek için çok uzun zaman gerekiyor “ demişti.” paragrafı okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen

	ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir. • “Ahmet’in babaannesi ise sınıfa Pamuk isimli tavşanlarını getirmişti. Pamuk’un tüyleri bembeyaz, gözleri sürmeli ve minik burnu pembeydi. Gerçekten de pamuğa benziyordu. Hepimiz onu çok sevmiştik.” paragrafını okumaları istenir ve ipuçları ile zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır. Bağımsız Uygulama: • Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Zihin filmleri oluştururlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. • Görsel kelime kartı oluşturma (örn; koleksiyon, pul) Öğrencilerle belirlenen bilinmeyen kelimelerle görsel kelime kartı oluşturma etkinliği yapılır. Kelimelerin zihinsel resimleri oluşturulduğunda daha iyi hatırlanacağı öğrencilere söylenir. Oluşturulan görsel kelime kartları sınıfla paylaşılır. • Düşün-Eşleş-Paylaş “Bugün sıra benim annem de. Annemle birlikte üzümlü kurabiye yapacağız. Annem sınıfa girince arkadaşlarıma kendini tanıttı ve üzümlü kurabiye’nin nasıl yapılacağını anlattı. Kurabiye yapmak için bir sürü malzeme gerekiyormuş. Elif üzümleri koydu. Büyük bir kaba sırayla malzemeleri koyduk. Rüya yumurtaları kırdı. Çınar tozşekeri ekledi. Ahmet tereyağını koydu. Ben de un ekledim. Annem malzemelerin hepsini karıştırdı. Hepimize bir parça hamur ve çeşitli kurabiye kalıpları verdi. Ben kalp kalıbıyla kurabiyeler yaptım. Rüya kurabiyeden adamlar yaptı. Çınar bulut şeklinde kurabiyeler yaptı.” bölümü okunur ardından öğrenci zihnindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı ile paylaşır. Eğer düşüncelerinde değişiklik olduysa çizimini tekrar yapar. Farklı olan taraflarını yazar ve açıklar. Sınıfla paylaşır. • Zihnimde oluşan en canlı resim (Öğrenciler tarafından en canlı resim çizildikten sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır)
Okuma Sonrası	Değerlendirme- Geri Bildirim: • Duyusal imaj tablosu Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. • Zihinsel imajların değişiyor Öğrencilerin her paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları resimleri çizmeleri istenir. Bu resimlerin nasıl değiştiği ve zenginleştiğine dikkat çekilir. • Öykü tekerleği: Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. • Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular) Metnin konusu, basit ve derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. ➢ Rüya’nın annesi sınıfa geldiğinde ne yapmıştı? ➢ Ahmet’in babaannesinin getirdiği tavşanın adı neydi? ➢ Rüya ve Çınar’ın yaptığı kurabiyelerin şekli nasıldı? ➢ Öğretmenleri sınıfı neden üzümlü kurabiyeye benzetti? ➢ Kurabiyeyi yaparken iş bölümü yapmaları ne gibi yararlar sağlamış olabilir? ➢ Velilerin sınıfa gelme sebebi nedir?

	➤ Sizin veliniz sınıfa gelse, ne yapabilir? ➤ Okuduğunuz metnin konusu nedir? ➤ Metnin ana fikri nedir?
--	---

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 5. hafta Süre: 5 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Ömer ve Güvercin Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemli.	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Derse başladıktan sonra öğrencilerden evlerinin bahçelerini düşünmeleri istenir. Bahçeniz var mı? Büyük mü? Ağaçlar var mı? Varsa büyük mü küçük mü? Ne renkte? gibi sorular ile zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. • Bu derste “Ömer ve Güvercin” metnini okuyacağınız denildikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisinin açıklaması yapılır. Açıklama sonrasında anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır. (ağaç, bahçe, top, güvercin, kedi). Öğrencilerden bu kelimeleri duyduklarında zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenir. • Metni okurken kendilerini bir film yönetmeni gibi düşünerek zihinlerinde okudukları metni film gibi canlandırmaları söylenir.
Okuma Sırası	Sunum: • Öğretmen öğrencilere nasıl zihinsel imaj oluşturacağını göstereceğini ve onu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. İlk paragraf öğretmen tarafından sesli okunur. Metnin ilk paragrafı olan “Okullar kapanmış Ömer ikinci sınıfa geçmişti. Ömer yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı. “okunduktan sonra öğrencilere model olmak için zihninde resimlerin nasıl oluşturulduğuna örnekler verilir. Öğretmen zihninde Ömer’i siyah saçlı beyaz tenli renkli gözlü kısa boylu bir çocuk, bahçeyi kocaman yemyeşil uzun ağaçlarla dolu, ağaçların yaprakları pürüzlü, yerlerin çimenle kaplı olarak canlandırıldığını, Ömer’in bahçede küçük kırmızı bir topla oynadığını hayal ettiğini söyler ve ardından tahtaya çizer. Rehberli Uygulama: • Metnin “Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı. Bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki

	yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu.” bölümü okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir. Bağımsız Uygulama: • Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. • Çiz-Konuş-Çiz “Ömer çok şaşırıp ve üzülür. Yavru güvercini hemen kediden kurtarmam lazım diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu. Yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi. Şimdi ne yapacağım diye düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.” bölümünü öğrenciler tarafından sessiz okunur. Ardından zihinlerindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı konuşurlar. Tekrar aynı bölümü okuyarak çizim yaparlar. Aradaki farkları yazmaları ve paylaşmaları istenir. • Zihnimde oluşan en canlı resim (Öğrenciler tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır) Burada farklı imajların oluşması üzerinde durulur.
Okuma Sonrası	Değerlendirme-Geri Bildirim: • Duyusal imaj tablosu Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. • Zihinsel imajların değişiyor Öğrencilerin her paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları resimleri çizmeleri istenir. Bu resimlerin nasıl değiştiği ve zenginleştiğine dikkat çekilir. • Öykü tekerleği: Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. • Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular) Metnin konusu, basit ve derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. ➤ Ömer yaz tatilinde her gün ne yaptı? ➤ Ömer’in duyduğu ses bahçenin neresinden geliyordu? ➤ Ömer neden şaşırıp? ➤ Ömer kediyi kovalamasaydı ne olurdu? ➤ Ömer’in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın? ➤ Metnin konusu nedir?

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 6. hafta Süre: 5 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Ceyda'nın Resimleri Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemli.	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Derse başladıktan sonra sınıf perdeleri kapatılır ve “Bugün hava nasıldı? Gökyüzüne baktığınızda neler görmüştünüz? Bulutlar var mıydı? Varsa şekli ve rengi nasıldı? Güneşi görebilmiş miydiniz? Zihninizde tıpkı bir ressam gibi gökyüzünün bugünkü halinin resmini yapar mısınız?” diyerek dikkat çekilir ve zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. Gökyüzünün gerçek hali ile karşılaştırılarak zihinsel imajlar açığa çıkartılır. • Bu derste “Ceyda'nın Resimleri” metnini okuyacağız denildikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisinin açıklaması yapılır. Metni okurken kendilerini bir film yönetmeni gibi düşünerek zihinlerinde okudukları metni film gibi canlandırmaları söylenir. • Açıklama sonrasında anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır. (sürpriz, doğum günü, resim, hediye, boya). Öğrencilerden bu kelimeleri duyduklarında zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenir.
Okuma Sırası	Sunum: • Öğretmen öğrencilere nasıl zihinsel imaj oluşturacağını göstereceğini ve onu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. İlk paragraf öğretmen tarafından sesli okunur. Metnin ilk paragrafı olan “Bugün Ceyda'nın doğum günü. Arkadaşları onun için sürpriz bir doğum günü partisi hazırladılar. Sınıfı süslediler. Aldıkları hediyeleri sakladılar. Ceyda bunlardan habersiz okula geldi. Her zamanki gibi arkadaşlarıyla oyun oynadı. Sonra birdenbire bütün çocuklar sürpriz diye bağırarak. Öğretmen üzerinde yedi mum olan bir pasta getirdi. Tüm arkadaşları yüksek sesle “İyi ki doğdun Ceyda “ dediler. Ceyda arkadaşlarının hazırladığı sürprize çok sevindi. Elini kalbinin üzerine koydu. “Teşekkürler “ dedi. Ceyda mumları üflemeden önce arkadaşları “Bir Dilek Tut Ceyda” dediler.” okunduktan sonra öğrencilere model olmak

	için zihninde resimlerin nasıl oluşturulduğuna örnekler verilir. Öğretmen zihninde sınıfın rengârenk süslerden oluştuğunu, arkadaşlarının hediyelerini sınıftaki sarı sıraların altına sakladığını, çocukların sürpriz diye bağırırken çığlık çığlığa olduğunu, mumların çizgili ve küçük olduğunu, Ceyda elini kalbine koyduğunda kalbini küt küt attığını ve yüzünde kocaman bir gülümse olduğunu canlandırıldığını söyler ve ardından tahtaya çizer. Rehberli Uygulama: - Metnin “Ceyda mumları üfledikten sonra birlikte pastayı yediler. Arkadaşları Ceyda'ya boya kalemleri ve bir resim defteri hediye ettiler. Çünkü Ceyda resim yapmayı çok seviyordu. Çok güzel resimler yapıyordu. Ceyda ve arkadaşları bu güzel günü hatırlamak için birlikte fotoğraflar çektiler. Tüm çocuklar fotoğraf çekilirken “Gülümse” dediler. Sonra bir müzik açıp birlikte dans ettiler. Ceyda hediyesini annesine göstermek için sabırsızlanıyordu. Resim defterini hiç aklından çıkarmıyordu.” paragrafı okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir. Bağımsız Uygulama: - Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. - Görsel kelime kartı oluşturma: (örn: sürpriz, dörtlüğe koşmak) Öğrencilerle belirlenen bilinmeyen kelimelerle görsel kelime kartı oluşturma etkinliği yapılır. Kelimelerin zihinsel resimleri oluşturulduğunda daha iyi hatırlanacağı öğrencilere söylenir. Oluşturulan görsel kelime kartları sınıfla paylaşılır. - Düşün-Eşleş-Paylaş: Öğretmen “Ceyda resim defterini yatağının başucuna koydu, yatağına uzandı ve uyudu. En son çizdiği resim en sevdiği resimdi. Bu resmi annesine bile göstermemişti. Çünkü bu resimle yarın arkadaşlarına sürpriz yapacaktı. Sizce arkadaşlarına nasıl bir resim çizmiş olabilir?” bölümünü sesli okur bu sırada öğrenci zihnindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı ile paylaşır. Eğer düşüncelerinde değişiklik olursa not alır ve tüm sınıfla paylaşır. - Zihnimde oluşan en canlı resim: (Öğrenciler tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır) Burada farklı imajların oluşması üzerinde durulur.
Okuma Sonrası	Değerlendirme-Geri Bildirim: - Duyusal imaj tablosu: Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. - Zihinsel imajların değişiyor: Öğrencilerin her paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları resimleri çizmeleri istenir. Bu resimlerin nasıl değiştiği ve zenginleştiğine dikkat çekilir. - Öykü tekerleği: Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. - Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular): Metnin konusu, basit ve derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.

	➤ Arkadaşları Ceyda'nın doğum günü için ne yaptılar? ➤ Ceyda'ya doğum gününde arkadaşları ne hediye ettiler? ➤ Ceyda niçin sabırsızlanıyordu? ➤ Ceyda'nın son resmini annesine göstermeme sebebi nedir? ➤ Sizce Ceyda nasıl bir resim çizmiş olabilir? ➤ Metnin konusu nedir?
--	---

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 7. hafta Süre: 5 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Yavru Kedi Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemeleri.	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Derse başladıktan öğrencilere farklı kedi görsellerinin yer aldığı flash cardlar gösterilir. Zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. Zihinsel imajlar açığa çıkartılır. • Bu derste “Yavru Kedi” metnini okuyacağınız denildikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisi hatırlatılır. • Hatırlatma sonrasında anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır (bisiklet, park, yavru kedi, yara, süt, ev). Öğrencilerden bu kelimeleri duyduklarında zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenir.
Okuma Sırası	Sunum: • Öğretmen öğrencilere nasıl zihinsel imaj oluşturacağını göstereceğini ve onu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. Metnin “Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi. O gün hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti.” bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilere model olmak için zihninde oluşan resimlere örnekler verir ve ardından tahtaya çizer. Rehberli Uygulama: • Metnin “O gün hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü.” bölümü okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir.

	Bağımsız Uygulama: • Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. • Çiz-Konuş-Çiz Öğretmen “Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarıyı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.” bölümünü öğrencilerin sessiz okumasını ister. Ardından öğrenciler zihinlerindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı konuşurlar. Tekrar aynı bölümü okuyarak çizim yaparlar. Aradaki farkları yazmaları ve paylaşmaları istenir. • Görsel kelime kartı oluşturma (örn: sarmak) Öğrencilerle belirlenen bilinmeyen kelimelerle görsel kelime kartı oluşturma etkinliği yapılır. Kelimelerin zihinsel resimleri oluşturulduğunda daha iyi hatırlanacağı öğrencilere söylenir. Oluşturulan görsel kelime kartları sınıfla paylaşılır. • Zihnimde oluşan en canlı resim: Öğrenciler tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır. Burada farklı imajların oluşması üzerinde durulur.
Okuma Sonrası	Değerlendirme-Geri Bildirim: • Duyusal imaj tablosu Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. • Zihinsel imajların değişiyor Öğrencilerin her paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları resimleri çizmeleri istenir. Bu resimlerin nasıl değiştiği ve zenginleştiğine dikkat çekilir. • Öykü tekerleği: Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. • Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular) Metnin konusu, basit ve derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. ➤ Semih güzel havalarda ne yapardı? ➤ Ağacın dibinde ne vardı? ➤ Semih neden üzüldü? ➤ Semih kediye eve götürmeseydi ne olurdu? ➤ Semih’in yerinde sen olsaydın yavru kediye görünce ne yapardın? ➤ Metnin konusu nedir?

Ders: Türkçe Sınıf: 1 Tarih: 8. hafta Süre: 5 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 + 40) Metin Adı: Annemin Çantası Kazanımlar: • T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. • T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. • T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Öğrenme-Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Zihinsel İmaj Oluşturma Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler: Okuma Metni, Etkinlik-Çalışma Kâğıtları, Boya Kalemli, Akıllı Tahta	
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
Okuma Öncesi	Giriş: • Öğrencilere akıllı tahtadan yaz mevsimi ve manzarasını içeren bir görsel açılır ve çok kısa bir süre sonra kapatılır. Zihinlerinde bu görselle ilgili resim oluşup oluşmadığı sorulur. Oluşturdukları resimleri anlatmaları istenerek dikkat çekilir ve bu şekilde zihinsel resimler oluşturmak için öğrenciler harekete geçirilir. Zihinsel imajlar açığa çıkartılır. • Anahtar kelimeler verilerek “Zihinsel İmajlarım” etkinliği yaptırılır. (anne, çanta, park, giysisi, kitap, kedi, deniz, motor). Öğrencilerden bu kelimeleri duyduklarında zihinlerinde oluşan resimleri çizmeleri istenir. • Okunacak metnin adı söylendikten sonra zihinsel imaj oluşturma stratejisi hatırlatılır. Metni okurken kendilerini bir film yönetmeni gibi düşünerek zihinlerinde okudukları metni film gibi canlandırmaları söylenir.
Okuma Sırası	Sunum: • Öğretmen öğrencilere nasıl zihinsel imaj oluşturacağını göstereceğini ve onu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. İlk paragraf öğretmen tarafından sesli okunur. Metnin ilk paragrafı “Hava çok güzel. Ne de olsa yaz ortası. Annem bizi parka götürüyor. Omuzunda kocaman çantası” okunduktan sonra öğrencilere model olmak için zihninde resimleri nasıl oluşturduğuna dair örnekler verir. Öğretmen zihninde güneşin tepede çokça parladığı sıcak bir günde anne ve iki çocuğun evin hemen yanındaki yeşil ağaçlar arasında yer alan çocuk parkına gittiğini, çocukların birinin kız birinin erkek olduğunu, bu parkta kaydırak, salıncak ve tahterevallli olduğunu hayal ettiğini, kaydırakın kırmızı, salıncakın yeşil, tahterevallinin ise kahverengi olduğunu, etraftaki çocukların bıcı bıcı konuştuğunu, kuşların öttüğünü, annenin koluna taktığı çantasının dikdörtgen, kocaman ve kırmızı olduğunu canlandığını söyler ve ardından tahtaya çizer.

	Rehberli Uygulama: - Metnin “Kaydırak salıncak derken pantolonumu yırtmışım ben. Kardeşimse çamura batmış. Giysilerimizi değiştirmeliyiz hemen. Annem çantadan çıkarıyor yedek giysileri. Beklemeden değiştiriyoruz üzerimizi. Hey, bu çanta süpeeeer.” bölümü okunduktan sonra öğrencilere sorulan sorular ve verilen ipuçları yardımıyla birlikte zihinsel imaj oluşturma çalışmaları yapılır ve gerekli dönütler verilir. Ardından “ Bir de bakıyorum dizim kanıyor. Kaydırağın kenarına çarpmışım. Eski yaram iyileşmeden üzerine bir yenisini açmışım. Annem çantayı açıyor. Hop! Yara merhemi. Belki de çantamız bir ilkyardım uzmanı.” bölümü öğretmen tarafından okunur. Öğrencilerin gözlerini kapatarak canlandırma yapmaları ve bu resimleri anlatmaları istenir. Bağımsız Uygulama: - Metin öğrencilere sesli okutulduktan sonra sessiz okumaları da istenir. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi metin üzerinde kendileri uygulamaya çalışırlar. Ardından aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. - Görsel kelime kartı oluşturma (örn: iskele) Öğrencilerle belirlenen bilinmeyen kelimelerle görsel kelime kartı oluşturma etkinliği yapılır. Kelimelerin zihinsel resimleri oluşturulduğunda daha iyi hatırlanacağı öğrencilere söylenir. Oluşturulan görsel kelime kartları sınıfla paylaşılır. - Düşün- Eşleş- Paylaş Öğretmen “Şuradaki minik kedi pek aç kalmış besbelli. Çantamız acaba düşünür müydü bu miniği? Kediciğe süt mü? Aslan çanta... Süper çanta... Sen çok yaşa.” bölümünü sesli okur bu sırada öğrenci zihnindeki resmi çizer ve sıra arkadaşı ile paylaşır. Eğer düşüncelerinde değişiklik olduysa not alır ve tüm sınıfla paylaşır. - Zihnimde oluşan en canlı resim (Öğrenciler tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak farklılıklar üzerinde tartışmaları sağlanır) Burada farklı imajların oluşması üzerinde durulur.
Okuma Sonrası	Değerlendirme- Geri Bildirim: - Duyusal imaj tablosu Öğrencilerden okudukları hikâyede duyulara hitap eden cümleleri bulmaları ve tabloda ilgili yerlere yazmaları istenir. - Zihinsel imajların değişiyor Öğrencilerin her paragraftan sonra zihinlerinde oluşturdukları resimleri çizmeleri istenir. Bu resimlerin nasıl değiştiği ve zenginleştiğine dikkat çekilir. - Öykü tekerleği Öğrencilerin metindeki önemli bölümleri oluş sırasına göre çizmeleri istenir. - Anlamayı değerlendirme (Açık uçlu sorular) Metnin konusu, basit ve derin anlamaya yönelik açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. ➤ Annesi çocuklarını nereye götürdü? ➤ Çocuğun dizi kanadığında annesi çantadan ne çıkardı? ➤ Motorla dolaşırken ne yapıyorlar? ➤ Sizin de böyle bir çantanız olsaydı içinde neler olsun isterdiniz? ➤ Metinde çocukların karşılaştığı bir problemi, nedenini ve

	sonucunu yazınız. ➤ Metnin konusu nedir? ➤ Anne, yanında neden böyle bir çanta taşıyor olabilir? Tahmin et. ➤ Sen evden çıkarken yanına neler alıyorsun? Neden?
--	--

**EK-8. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİ YAPILIRKEN
KULLANILAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ**

ZİHİNSEL İMAJLARIM
Kelimeleri okurken zihninizde oluşan resimleri çizin.

Metnin Başlığı..... NOKTA.....

Zihnimde bu resim oluştu

Bu kelimeleri duyduğum zaman;

RESİM.....
öğrenci.....
öğretmen.....
nokta.....
baya.....
sevgi.....



ZİHİNSEL İMAJLARIM
Kelimeleri okurken zihninizde oluşan resimleri çizin.

Metnin Başlığı..... Annemin Cantas.....

Zihnimde bu resim oluştu

Bu kelimeleri duyduğum zaman;

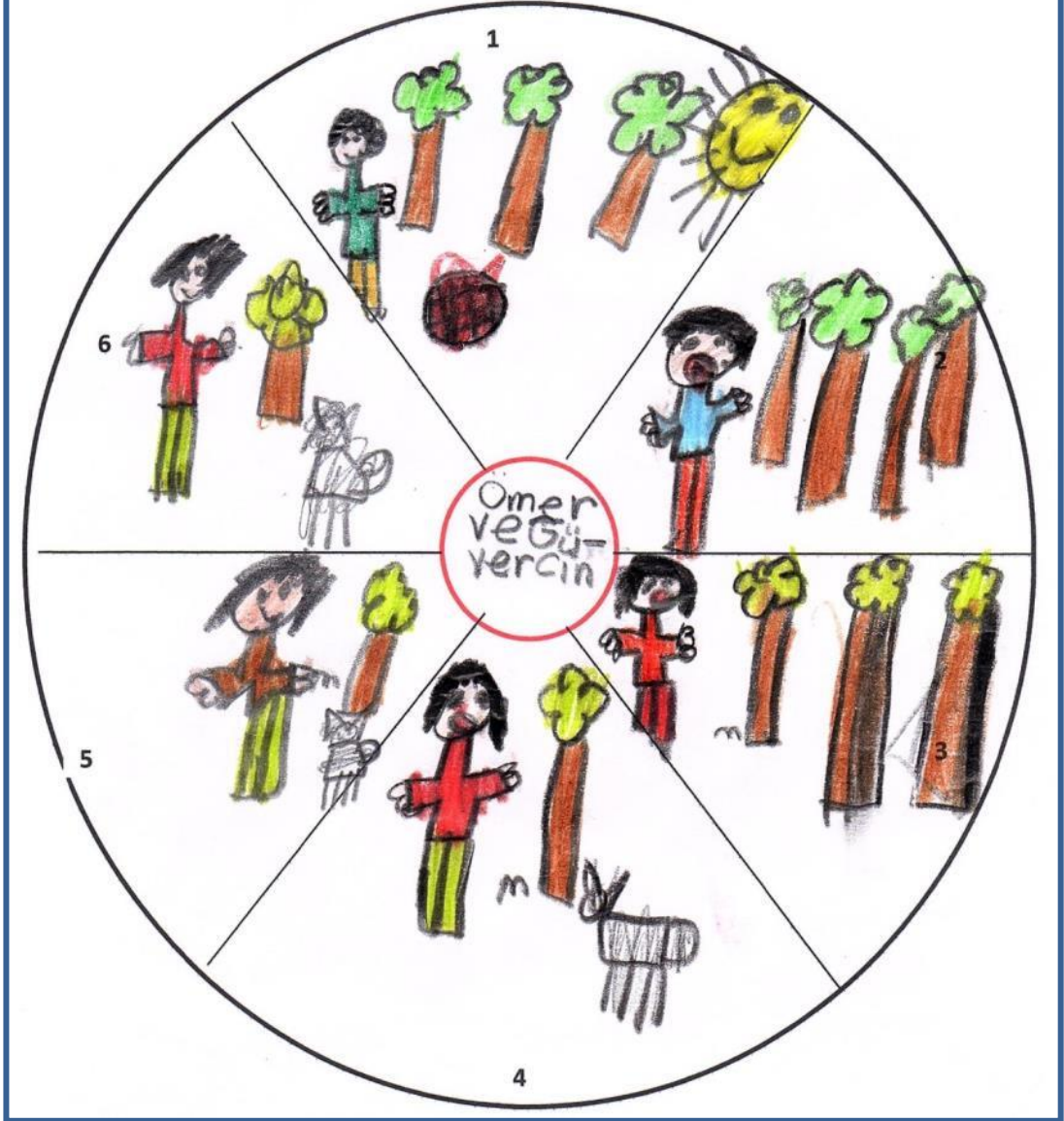
Anne.....
Canta.....
park.....
ayısı.....
Kitap.....
deniz.....
motor.....



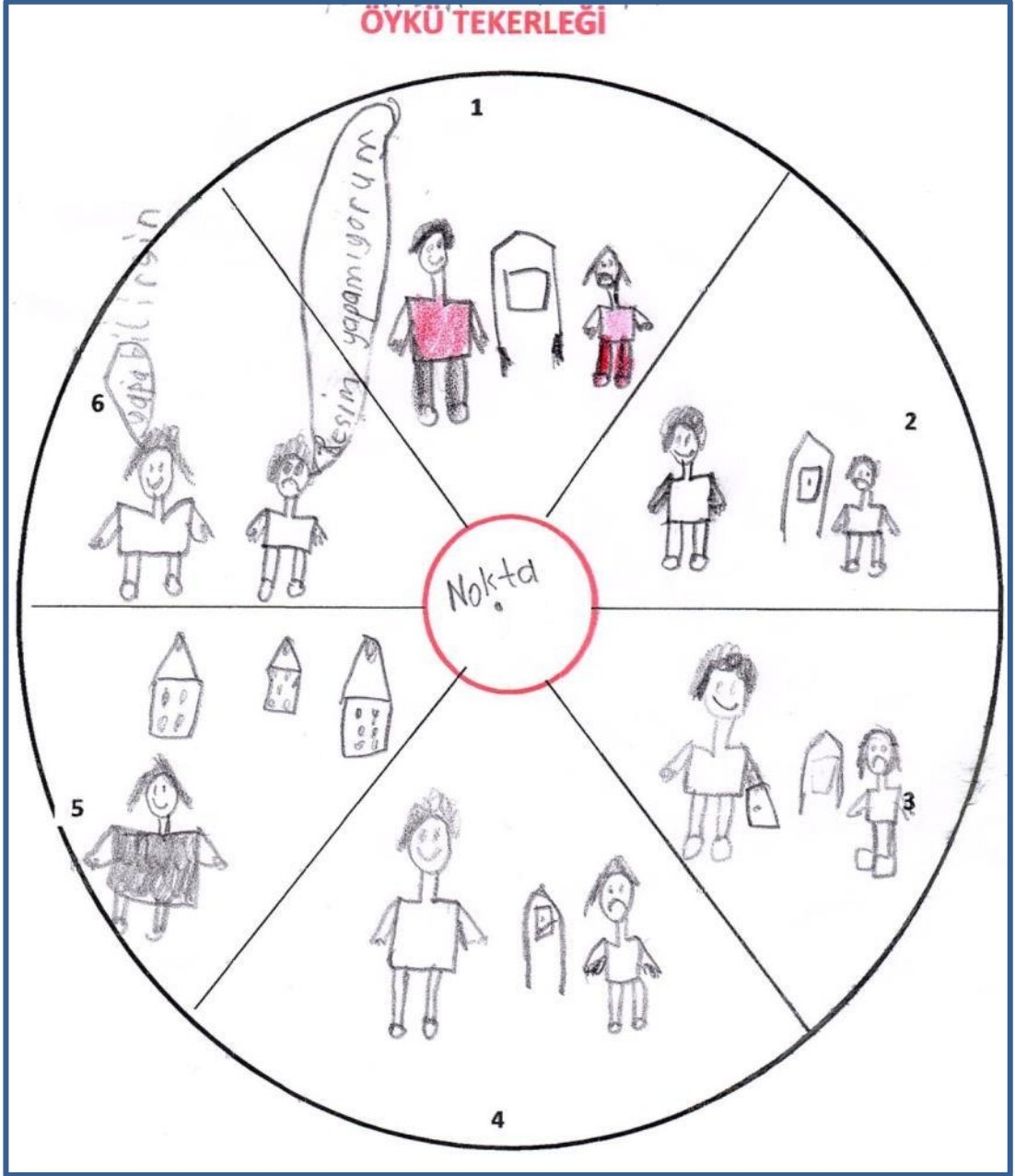
GÖRSEL KELİME KARTI			
Bilinmeyen Kelime:	Tanımı:	Hatırlatıcı kelime ve bilinmeyen kelime ile ilgili cümle kur.	Resmini çiz
Pulu.....	Posta parası karşılığı mektuplara yapıştırılan küçük kağıt parçası.	Pulu renkli idi.	
Hatırlatıcı Kelime:			
Renkli.....			

GÖRSEL KELİME KARTI			
Bilinmeyen Kelime:	Tanımı:	Hatırlatıcı kelime ve bilinmeyen kelime ile ilgili cümle kur.	Resmini çiz
Dört nala koşmak	Atın en hızlı koşma biçimidir.	Babamla atla bindik ve at dört nala koşuyordu.	
Hatırlatıcı Kelime:			
At			

ÖYKÜ TEKERLEĞİ

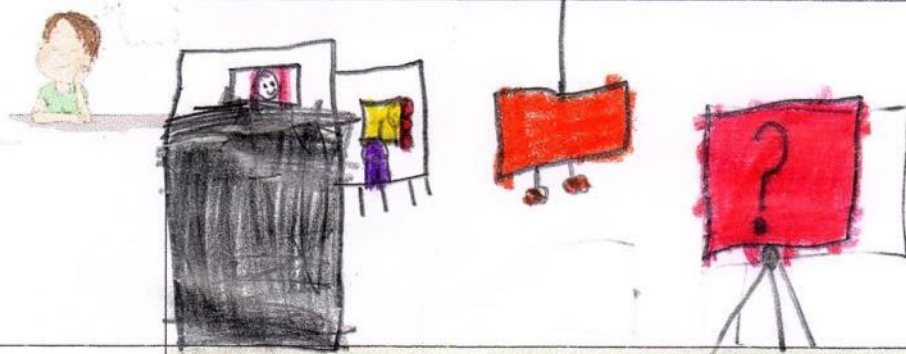


ÖYKÜ TEKERLEĞİ



DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ

Gözlerinizi kapatın ve düşünün. Gördüklerinizi aşağıdaki bölüme çizin.



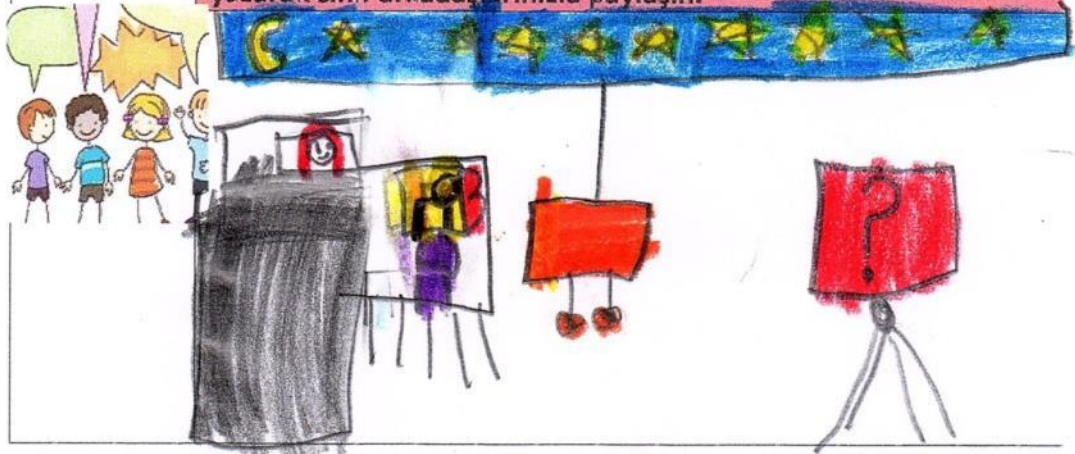
Arkadaşınızla çizdikleriniz hakkında konuşun ve neden böyle bir resim yaptığınızı açıklayın.

Arkadaşınızla konuştuktan sonra düşüncelerinizde değişiklik oldu mu? Cevabınız evet ise aşağıya nedenizi yazın.



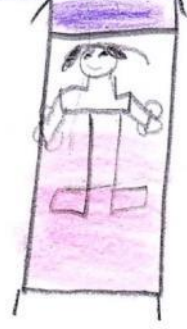
Arkadaşım bana gece olduğunda söyledi.

Son düşüncelerinizin resmini çizin. Yaptıklarınızla ilgili kısa yazarak sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.



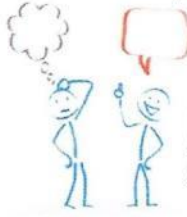
DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ

Gözlerinizi kapatın ve düşünün. Gördüklerinizi aşağıdaki bölüme çizin.



Arkadaşınızla çizdikleriniz hakkında konuşun ve neden böyle bir resim yaptığınızı açıklayın.

Arkadaşınızla konuştuktan sonra düşüncelerinizde değişiklik oldu mu? Cevabınız evet ise aşağıya nedenizi yazın.



Evet. Ben resim defterini yapmayı unumuşum.

Son düşüncelerinizin resmini çizin. Yaptıklarınızla ilgili kısa yazarak sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.



ZİHNİMDE OLUŞAN EN CANLI RESİM

Okuduktan sonra zihninizde oluşan resimler arasından en canlı ve belirgin olanını aşağıya çizerek, altındaki bölümde çiziminizi birkaç cümle ile anlatınız.



Benim düşüncem Vasti çocuğa bir kağıt
verdi. Bupa bir çizgi çiz dedi. Sonra
ona imza at dedi.

ZİHNİMDE OLUŞAN EN CANLI RESİM

Okuduktan sonra zihninizde oluşan resimler arasından en canlı ve belirgin olanını aşağıya çizerek, altındaki bölümde çiziminizi birkaç cümle ile anlatınız.



Benim düşüncem Ben buraya Ahmet'in
babasının tavşanı getirdiğini çizdim.

ÇİZ-KONUŞ- ÇİZ

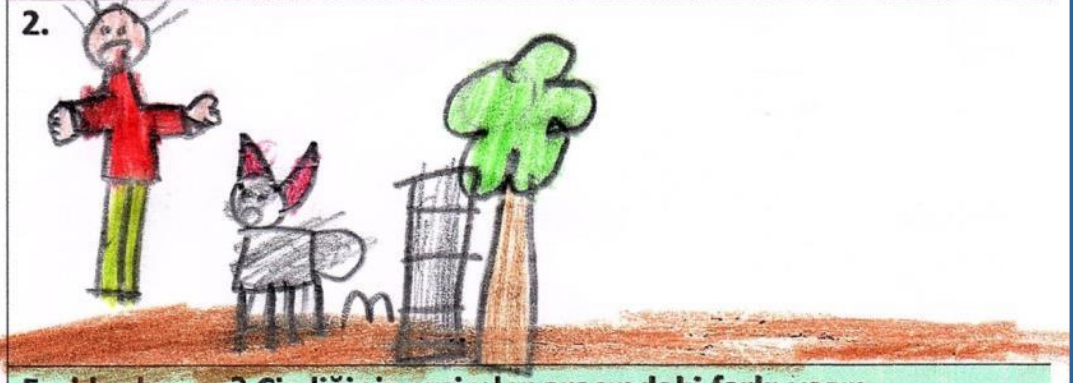
Metni birkaç kez okuduktan sonra gözlerinizi kapatın ve okuduklarınız hakkında düşünün. Ardından gözlerinizi açın ve düşünürken gördüklerinizi çizin. Arkadaşınızla çizdikleriniz hakkında konuşun.

1.



Öğrendiklerinizle ilgili yeni bir resim çizin.

2.



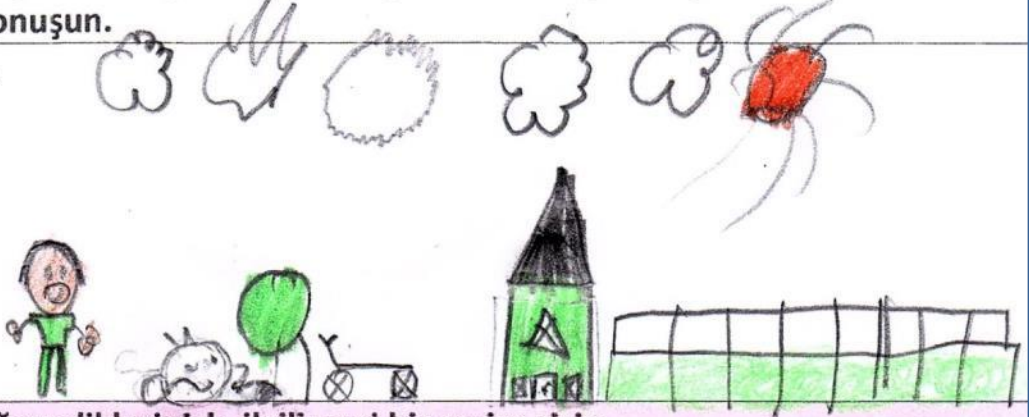
Farklı olan ne? Çizdiğiniz resimler arasındaki farkı yazın.

3. 1. de ağacın yanına merdiven
yapmadım ama 2. de merdiven yap-
tım.

ÇİZ-KONUŞ- ÇİZ

Metni birkaç kez okuduktan sonra gözlerinizi kapatın ve okuduklarınız hakkında düşünün. Ardından gözlerinizi açın ve düşünürken gördüklerinizi çizin. Arkadaşınızla çizdikleriniz hakkında konuşun.

1.



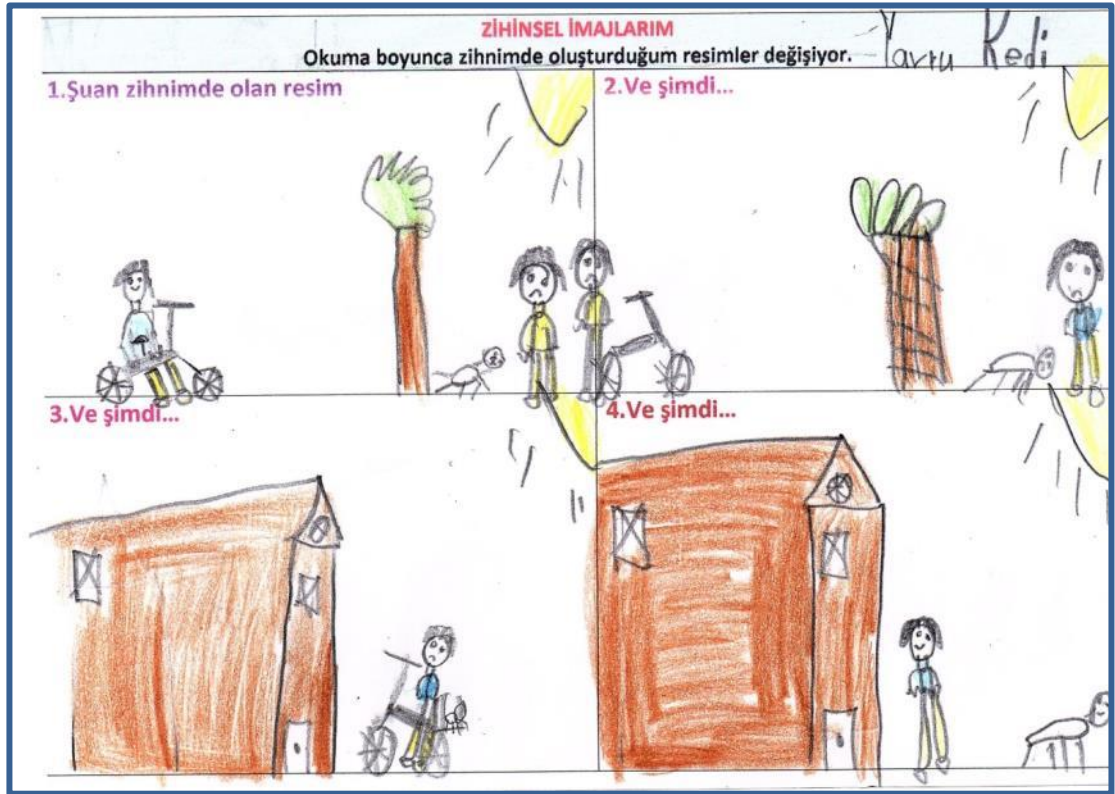
Öğrendiklerinizle ilgili yeni bir resim çizin.

2.

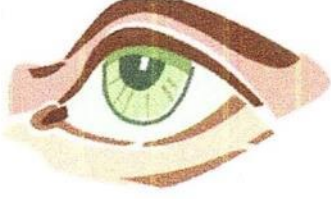


Farklı olan ne? Çizdiğiniz resimler arasındaki farkı yazın.

3. Arkadaşım bana evin içine Semih'in annesini çizmediğimi söyledi.



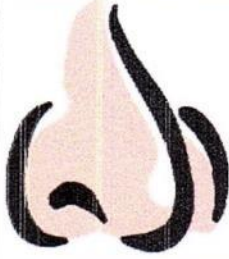
DUYUSAL İMAJ TABLOSU



Rengarenk çok
ilgi pullar vardı.



Cınar'ın babası gelmişti
ve gitar çalmıştı,



Kurabiye



Kurabiye



Pamuk'un tüyleri

DUYUSAL İMAJ TABLOSU



Başını kaldırdı, gökyüzüne
baktı.



Oyun oynarken bir ses
duydu.







Ömer yarra güvercini eline
aldı. Onu sevdi.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Tuğba OKUR

E-Posta: okur.tugba@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği	2009

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2009-2009	İstanbul/Kartal Ege Sanayi İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2010-2010	Kars/Merkez Başgedikler 60. Yıl Y.İ.B.O	Sınıf Öğretmeni
2010-2010	Kars/Merkez Ortagedik İlkokulu	Müdür Yetkili Öğretmen
2010-2011	Kars/Merkez Başgedikler 60. Yıl Y.İ.B.O	Müdür Yardımcılığı
2011-2012	Kars/Merkez Ortagedik İlkokulu	Müdür Yetkili Öğretmen
2012-2014	Kars/Merkez Soylu İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2014-2017	İstanbul/Beyoğlu Piyalepaşa İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2017-Halen	İstanbul/Sultanbeyli Şehit Öğretmen Hamit Sütmen İlkokulu	Sınıf Öğretmeni