



## Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 1475-1484

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9477>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 16.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 28.03.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –

Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA – Doç. Dr. Seyit ATEŞ

---

*This article was checked by iThenticate.*

## ZİHİNSEL İMAJLARI RESMETMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

*H. Kağan KESKİN\* - Şule AY - Mustafa AKILLI*

### ÖZET

Bu çalışma ile öğrencilerin bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajları resimlenmesinin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden 37 öğrenciden oluşmaktadır. Çocuklara yönelik bir yaz okulu projesi kapsamında yürütülen bu çalışma iki dönem halinde planlandığından 1. dönemde 25, ikinci dönemde ise 12 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada iki farklı betimleyici metin kullanılmış ve dönemlere dönüşümlü olarak uygulanmıştır. İlk uygulamada metin okunduktan sonra anlama soruları cevaplanmış; ikinci uygulamada ise metin okunduktan sonra zihinde oluşan imajların resmedilmesi istenmiş daha sonra öğrenciler anlama soruları cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin çizdikleri resimler üzerinde herhangi bir değerlendirme işlemi yapılmamıştır. Resimler sadece öğrencinin anladıkları ile etkileşim kurabilmesi için bir araç olarak kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğrencilerin resim yapmadan önce aldıkları anlama puanları ile resim yaptıktan sonra aldıkları anlama puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, hem birinci hem de ikinci dönemdeki öğrencilerin metni okuduktan sonra zihinlerinde oluşturduğu imajları resimlemesi, onların okuduğunu anlama puanlarını artırmıştır. Diğer bir ifadeyle, metin okunduktan sonra herhangi bir resimleme yapmadan doğrudan anlama sorularının cevaplandığı uygulamalarda daha düşük anlama puanları elde edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin metinden anladıklarına ilişkin resim çizmesi, onların anlam kurma sırasında oluşturduğu zihinsel imajlarla daha çok etkileşimde bulunmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda ise öğrencilerin okunan metni daha iyi anladıkları ve metne ilişkin detayları daha iyi hatırladıkları ileri sürülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** okuma, okuduğunu anlama, zihinsel imajlar.

---

\* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, El-mek: kagankeskin@yahoo.com

---

## **EFFECTS OF ILLUSTRATING MENTAL IMAGES ON READING COMPREHENSION**

### **ABSTRACT**

It was aimed with this study to determine how illustrating the mental images, which are created by students during meaning construction after having read a text, affects reading comprehension. The study group of the research is composed of 37 students who are attending the third, fourth and fifth grades of the primary school. 25 students in the first term, 12 students in the second term participated in the study which was conducted within the scope of a project and planned to take place in two terms. Two different descriptive texts were used and applied to the terms in turns in the study. In the first application, the comprehension questions were answered after having read the text; in the second application, the students were asked to illustrate the images in their minds after having read the text, then they answered the comprehension questions. The images illustrated by the students were subjected to no evaluation whatsoever. They were only used as instruments by which the students could interact with their comprehension. In the analyses, the comprehension scores obtained without illustration after the reading and the comprehension scores obtained after the illustration were compared. Consequently, illustrating the images created after having read the text increased students' reading comprehension scores both in the first and the second term. In other words, lower scores were obtained in the applications where there were no illustrations after the reading. As a result, how students illustrate what they comprehend in the text enables them to interact more with the mental images they create during meaning construction. It can be accordingly suggested that the students comprehend the text better and remember the details about the text better.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Background**

In several studies that examine reading and comprehending skills, mental images of the reader have been regarded as a variable. Mental imaging has been taught to students as a strategy and its effect on the variables such as student's comprehension, reading attitude, etc. has been investigated in most of those studies. The research results have shown that mental imaging skill is mostly effective on comprehension. Yet, this process has usually been considered a strategy teaching. Especially because students read more independently in elementary fourth grades and so on, they manage the process completely on their own for the readings based on comprehension. Here comes to mind the question whether interacting by using different instruments/activities with mental images formed after reading has an impact on reading comprehension. Thus, in this study, the students were not taught how to use mental images as a comprehending strategy, but it was ensured that they interacted by illustrating the mental images after reading, and it was

---

#### **Turkish Studies**

thought to be necessary to investigate the effect of this interaction on reading comprehension.

### **Purpose**

It is aimed with the research at investigating the effect of illustrating, in other words, embodying mental images formed by students during the meaning construction process after having read a text on reading comprehension.

### **Method**

**Study group:** The study group of the research is composed of students within the scope of the project named "Evaluating the effects of differentiated Science, reading and peer mediation teaching" which is supported by Düzce University. Since the project had been separated into two terms, 31 students and 17 students were participated in the study in the first and second periods respectively. Based on voluntary participation, the study was conducted in the 2014 summer holiday. During the study, the student completed the third, fourth and fifth grades to be entitled to pass to the next one.

**Practice:** The reading text was distributed to the students in written. After students had read the text silently for once, the text papers were collected back. The students of the first term were given comprehension questions about the text "Ahmet's Village" before the illustration and about the text "Butterfly" after the illustration in the first study. In the second study, they were given comprehension about the text "Ahmet's Village" after the illustration and about the text "Butterfly" before the illustration this time to equalize the text difference.

### **Data Collection Tool and Data Analysis**

Six open-ended questions were asked to measure the reading comprehension skills. Two of the questions aimed at measuring the literal comprehension, four of them were for measuring the inferential comprehension. The answers to questions for literal and inferential comprehension were assigned with points separately to evaluate the comprehension questions. The data of the students who were absent for the day or could not take part in the activity for several reasons were excluded from the evaluation. Consequently, the data obtained from 25 students in the first term, 12 students in the second term were analyzed.

### **Results**

First, data's normality distribution was examined with the Kolmogorov-Smirnov test. The comprehension data of the first group are scored between 1 and 14 ( $M= 6.08$ ,  $SD = 2.97$ ), and the data exhibits normal distribution ( $D(25) = 0.13$ ,  $p > 0.05$ ). The comprehension data of the second group are scored between 3 and 11 ( $M= 6.83$ ,  $SD = 2.75$ ), and the data exhibits normal distribution ( $D(12) = 0.24$ ,  $p > 0.05$ ). In accordance with these results, the comprehension scores obtained before the illustration and after the illustration were analyzed with t-test for related groups. Consequently, a significant difference was found between students' reading comprehension scores before and after the illustration ( $t(24) = -2.33$ ,  $p < 0.05$ ). It can be argued according to these findings that

illustrating the mental images after having read a text increases reading comprehension.

Since the second-term data did not exhibit a normal distribution, they were analyzed with the Wilcoxon Signed Rank test. As a result, a significant difference was found between students' reading comprehension scores before and after the illustration ( $z=-2.53$ ,  $p<0.05$ ). It is seen that the difference observed by total difference scores and the rank average is in favor of positive ranks. Accordingly, it is possible to say that illustrating about the topic after having read a text contributed importantly to reading comprehension in the second group, too.

### Conclusions

It was aimed with this study at investigating the effect of illustrating, in other words, embodying mental images formed by students during the meaning construction process after having read a text on reading comprehension. In the activity performed to this end, the comprehension scores of both the first and the second-term students increased after illustrating the mental images. In an overview of the findings obtained from this study and the previous ones, activating the mental images in reading studies have a positive impact on the quality of reading comprehension. Thus, it is important to have students perform activities in which they can use their mental images actively in reading-comprehension activities.

Since the study was limited to the duration of the project, the fact that there was no opportunity to study with more texts can be considered a limitation of the project. This is why it can be recommended to repeat this study with higher numbers and different types of texts. In addition, a similar study can be conducted on the basis of the grade level variable.

**Acknowledgment:** This study was conducted within the scope of the project named “Evaluating the Effects of Differentiated Science, Reading and Peer Mediation Teaching” with the number 2013.10.02.172 which is supported by Düzce University Coordination of Scientific Research Projects. We would like to thank Düzce University.

**Keywords:** reading, reading comprehension, mental images

### Giriş

İnsanlar çok eski çağlardan beri anlatmak istedikleri duygu, düşünce ve olay gibi önemli durumları ifade etmek için resimleme yoluna başvurmuşlardır. Anlatılmak isteneni anlatmada resim, anlatıcı için bir ifade şekli olurken, okuyucu için ise anlaşılması gereken bir metindir. Bu noktadan baktığımızda anlama ile görsel unsurlar arasındaki ilişkinin günümüze dek sürdüğünü söylemek mümkündür. Yazının bulunması ile birlikte anlatılmak isteneni resimle ifade etme, yerini büyük oranda yazıya bırakmıştır. Ancak bu durum görsel unsurların öneminin azaldığı anlamına da gelmemektedir.

Anlama çalışmalarında sıkça görsel unsurlardan (resim, fotoğraf, karikatür, grafik, şekil vb.) yararlanır. Çünkü görsel unsurlar öğrencilerin okuduklarını anlamalarında, diğer bir ifadeyle anlam kurmalarında oldukça etkili araçlardır. Özellikle ders kitaplarındaki resimler öğrencilerin metnin içeriğine daha kolay odaklanmalarını ve anlamı daha hızlı elde etmelerini sağlar (Karadağ, 2013, s.

### Turkish Studies

86). Bu nedenle okuma-anlama çalışmalarında görsel unsurlardan yararlanmak bir strateji olarak da kullanılmaktadır. Bunun için görsel unsurların bir metin gibi okunup çözümlenmesi gerekmektedir (Akyol, 2008, s. 123). Örneğin, okuduğunu anlama çalışmalarında içeriğin resimlerle ilişkilendirilip yorumlanması başvurulan yollardan biridir (Saban & Ayçin, 2011). Diğer taraftan, kelime öğretimi amacıyla etkileşimli kelime duvarı etkinliklerinde kelimelere ilişkin resimler çizdirilerek kelime posterlerinin yaptırılması da bir strateji olarak kullanılmaktadır (Kocaarslan & Yamaç, 2015). Yabancı dil öğretimi çalışmalarında da metin ve resim etkileşimine dayalı yöntemlere başvurulmakta ve bu şekilde öğrencilerin hatırlama ve anlama becerilerinin gelişebileceği ileri sürülmektedir (Astorga, 1999). Benzer şekilde ders kitaplarındaki görsel unsurların da özellikle okurken zihinsel imajlar oluşturamayan öğrenciler için metni anlamada oldukça önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2008). Braid ve Finch (2015) resimli kitaplarla etkileşimli bir desende yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına dayanarak, resimlerin öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ileri sürmektedir. Farley, Pahom ve Ramonda (2014) çift kodlama teorisine göre desenlenmiş dil öğretim çalışmalarında, resimleriyle birlikte verilen kelimelerin daha iyi hatırlandığını, ancak bu etkinin kısa süreli olduğunu belirtmektedirler. Buraya kadar yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında resim-metin etkileşiminin çoğunlukla çalışmalarda birlikte sunulduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada ise metin okunduktan sonra zihinde oluşan imajın ifade edilmesinin anlamayı ne düzeyde etkileyebileceği sorusu akla gelmektedir.

Ancak zihinsel imajların ifade edilebilmesi için öncelikle zihinde oluşturulması ve bunun bir beceri olarak da kazanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar zihinsel imaj oluşturabilme becerisi kazanan öğrencilerin anlamalarının da geliştiğini göstermektedir (Akyol, 2008, s. 125; Kocaarslan, 2015). Bunun yanında Kocaarslan (2015)'in çalışmasında ise zihinsel imaj oluşturabilme becerisini kazanan öğrenciler, anlama becerilerinin geliştiğini, metne ilişkin detayları hatırlamanın kolaylaştığını ve bu sayede daha akıcı okuyabildiklerini belirtmişlerdir.

Ancak zihinsel imajları oluşturma becerisi ve oluşan imaj kişiden kişiye değişmektedir. Çünkü bu durum bizim şekilleri algılamamız ile de doğrudan ilişkilidir. Örneğin, okuduğumuz bir metinde “Pizzanın üzerinde domates var” cümlesi ile karşılaşıldığında okuyucuların büyük bir kısmının aklına “pizzanın üzerinde dilimlenmiş ya da parçalanmış domates(ler)” olduğu gelmektedir. Yani kesilmemiş bütün bir domatesi pizzanın üzerinde düşünmeyiz (Briner, Virtue, & Schutzenhofer, 2014). İşte bu noktada okunan metinden anlam kurabilme için zihinsel imajları oluşturma becerisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Zihinsel imajlar oluşturma farklı şekillerde anlama stratejileri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Genellikle metin okunduktan sonra metnin ana fikrini resim çizerek gösterme (Elliott, 2007), okumak için seçilen metin hakkında gözlerini kapatıp konuyu hayal ettirme (Wood, 2002), seçilen bir metnin başlığından alınan bir anahtar kelime ile konunun tanımlanmaya çalışılması (Wood, 1989) ya da okunan bir metin ile ilgili resim çizdirilmesi (Gunning, 2010) şeklinde uygulamalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere farklı formlarda yaptırılabilir (Wood, 1989). Özellikle okuma öncesinde yapılan çeşitli hayal ya da düşünme etkinliklerinin de anlama sürecine katkı sağladığına yönelik önemli bulgular bulunmaktadır (Rasinski, 1985). Diğer taraftan, önce okuma etkinliğinin yapıldığı ve hemen sonrasında resimlerin veya imajların kullanıldığı çalışmaların da anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin, bir strateji olarak, okuma sonrasında anlaşılan yerlerin resimlerle ya da çizimlerle ifade ettirilmesi gibi çalışmaların öğrencilerin anlamasını geliştirdiği ileri sürülmektedir (Akyol, 2008; Elliott, 2007).

Her öğrenci okuma-anlama etkinliğinde zihinsel imajlardan nasıl yararlanabileceğini bilemeyebilir. Bu nedenle okuma-anlama çalışmalarında bu tür uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar sonucunda öğrencilere zihinsel imajlarla çalışmanın bir strateji

### **Turkish Studies**

olarak nasıl kullanılabilmesi de öğretilbilir (Gambrell & Jawitz, 1993; Wood, 2002). Örneğin, Miller (2013) hikâyeye okunurken önemli olayların olduğu yerleri öğrencilere resimletmiş, daha sonra da hikâyeye anlatılırken bu resimleri hatırlama ve olay örüntüsünü doğru kurma amacıyla öğrencilerine kullanmıştır. Sonuç olarak bakıldığında ise zihinsel imajlarla çalışmanın çoğunlukla bir strateji olarak öğrencilere öğretildiği ve okuduğunu anlamaya yönelik olumlu sonuçlara ulaşıldığı yukarıda verilen çalışma sonuçlarında görülmektedir.

Ancak, zihinsel imajlarla çalışmanın bir strateji olarak öğretilmeden, doğrudan, öğrencinin okuduğunu anlaması üzerindeki etkisinin ne olduğu konusunda ise daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ilkököl dördüncü sınıf ve sonrası dönemlerde öğrenciler daha çok bağımsız okuma yaptıklarından, anlama çalışmalarında süreci tamamen kendileri yönetmektedirler. Bu çalışmada da öğrenciler okuma sürecinde aktif olarak katılmışlar ve onlara resimleme bir anlama stratejisi olarak öğretilmemiştir. Dolayısıyla, bu durumdaki öğrencilerin, okuma çalışmasından sonra zihninde oluşan imajları tamamen anladığı şekliyle resimlemesinin onların anlaması üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabileceği ise merak konusudur. Bu nedenle, söz konusu araştırmada, öğrencilerin bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajların resimlenmesinin, diğer bir ifadeyle somutlaştırılmasının, okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

#### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, “Farklılaştırılmış fen, okuma ve akran arabuluculuğu öğretiminin etkilerinin değerlendirilmesi” isimli proje kapsamına dâhil olan öğrenciler oluşturmaktadır. Proje, kimya deneyleri, biyoloji deneyleri, doğa bilimi, akran arabuluculuğu, okuma, plastik sanatlar, yaratıcı drama ve yüzme gibi birçok farklı alanda gerçekleştirilmiştir. İlgili proje (PN:2013.10.02.172) Düzce Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje iki döneme ayrıldığı için, çalışmaya ilk dönemde 31 öğrenci, ikinci dönemde ise 17 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler Düzce merkez ilçe ve Kdz. Ereğli/Zonguldak ilçesindeki farklı okullardan katılmışlardır. Katılım için ön başvurular, projeye ait internet sayfası üzerinden elektronik olarak alınmıştır. Daha sonra elektronik başvuru sistemindeki, başvuru zamanına göre sıralama yapılmış ve kontenjanın öngördüğü kadar öğrenci, başvuru önceliğine göre alınmıştır. Öğrencilerin ulaşımı için servis hizmeti alınmıştır. Öğrencilerin gönüllü olarak katıldığı bu çalışma 2014 yılının yaz tatilinde yapılmıştır. Birinci dönem 16 Haziran-4 Temmuz 2014, ikinci dönem ise 7-25 Temmuz 2014 tarihleri arasında olmak üzere hafta içi her gün 9.00-16.45 saatleri arasında projeye devam etmişlerdir. Okuma çalışmaları sadece proje programında belirtilen ders saatlerinde yapılmıştır. Öğrenciler çalışmanın yürütüldüğü tarihte 3. 4. ve 5. sınıfı bitirmiş ve bir üst sınıfa geçmeye hak kazanmışlardır.

#### **Uygulama**

Okuma parçası öğrencilere yazılı olarak dağıtılmıştır. Öğrenciler metni bir defa sessiz olarak okuduktan sonra parçanın yazılı olduğu kâğıtlar toplanmıştır. Öğrencilerden okudukları metinle ilgili akıllarında kalanları resmetmeleri istenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında öğrencilere, diledikleri şekilde resim yapabilecekleri, resimlerin herhangi bir şekilde değerlendirilmeyeceği, diledikleri renkteki boya kalemlerini kullanabilecekleri ve kâğıt-kalem temininde kısıtlama olmayacağı bildirilmiştir.

Ek açıklama şeklinde ise; örneğin, “Ahmet’in Köyü” parçası okunduktan sonra, “Okuduğunuz parçadaki köy nasıldır? Akılınızda nasıl bir manzara/resim oluştu? Bunu resimleyebilir misiniz?” şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin resimleme çalışmalarına müdahale

edilmemiştir. Resimleme bittikten hemen sonra anlama soruları verilmiş ve cevaplandırmaları istenmiştir. 1. dönem öğrencilerine ilk çalışmada “Ahmet’in Köyü” metni ile ilgili önce soru sonra resim, “Kelebek” metni ile de önce resim sonra anlama soruları yaptırılmıştır. 2. dönem öğrencilerinde ise metin farkını eşitlemek için “Ahmet’in Köyü” metni ile önce resim sonra anlama soruları, “Kelebek” metni ile de önce anlama soruları sonra resim çalışması yapılmıştır. Çalışma sonunda resim ve anlama sorularına ait kâğıtlar toplanmıştır. Resimlerini almak isteyen öğrencilere, çalışmanın amaçları arasında resimlerin değerlendirilmesi olmadığı için çalışmaları verilmiştir. Diğer resimler toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Okuduğunu anlama verileri için “Kelebekler” (Kansu, 2014) ve “Ahmet’in Köyü” adlı okuma parçaları kullanılmıştır. “Ahmet’in Köyü” adlı okuma parçası araştırmacılar tarafından betimsel bir tarzda yazılmıştır. Okuma parçaları, öğrenci düzeyine uygunluğu için alanda çalışan uzmanlardan onay alındıktan sonra kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine yönelik altı adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Soruların iki tanesi yüzeysel anlamayı, dört tanesi ise çıkarımsal anlamayı ölçmeyi hedeflemektedir. Anlama sorularını değerlendirmek için basit ve çıkarımsal anlamaya ait soruların cevapları ayrı ayrı puanlanmıştır. Basit anlama sorularının değerlendirilmesinde; tam cevaplama için (2), yarı cevaplama için (1) ve hiç cevaplanamayan sorulara da (0) puan verilmiştir. Çıkarımsal anlamaya yönelik sorularda ise tam ve etkili cevaplama için (3), biraz eksikliği olan ancak cevabın büyük bir kısmını ifade eden durumlar için (2), yarı cevaplamalar için (1) ve hiç cevaplanamayan sorular için (0) puan verilmiştir (Akyol, 2006, s. 239). Çalışma başladıktan sonra tam gün devamsızlık yapan ve çeşitli nedenlerle etkinliğe katılmayan öğrencilerin verileri değerlendirme dışı tutulmuştur. Ayrıca, yaz tatili olduğundan dolayı çalışması tamamlanan gruplardaki öğrencilerin bazıları il/ilçeden ayrıldıkları için isimsiz verilen cevap kâğıtlarının hangi öğrenciye ait olduğu tespit edilememiştir. Bu nedenle isimsiz cevap kâğıtları da değerlendirmeye alınamamıştır. Bu kapsamda, 1. dönemde 25, 2. dönemde 12 öğrenciden alınan veriler analiz edilmiştir. İlk olarak öğrencilerden toplanan verilerin normallik dağılımına bakılmış ve normal olmayan dağılıma sahip ilişkili veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile normal dağılıma sahip veriler ise Eşleştirilmiş t-Testi ile analiz edilmiştir.

### Bulgular

İlk olarak Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Birinci döneme ait ilk anlama verileri 1 ile 14 puan aralığında olup ( $\bar{x} = 6.08$ ,  $SS = 2.97$ ) veriler normal dağılım göstermektedir  $D(25)=0.13$ ,  $p>0.05$ . İkinci döneme ait anlama verileri ise 3 ile 11 puan aralığında olup ( $\bar{x} = 6.83$ ,  $SS = 2.75$ ) veriler normal dağılım göstermemektedir  $D(12)=0.24$ ,  $p<0.05$ . Bu sonuçlara göre resimleme yapılmadan elde edilen anlama puanları ile resimleme yapıldıktan sonra elde edilen anlama verileri ilişkili gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci döneme ait “önce soru sonra resim” puanları ile “önce resim sonra soru” puanları Eşleştirilmiş t-Testi sonuçları

Ölçme	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önce soru, sonra resim	25	6.08	2.97	24	-2.33	0.029
Önce resim, sonra soru	25	7.20	2.51			

Tablo 1’e göre öğrencilerin resim yapmadan önce anlama sorularından aldıkları puanlar ile resim yaptıktan sonra anlama sorularından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $t(24)=-2.33$ ,  $p<0.05$ . Öğrencilerin okuma çalışması sonrasında cevapladıkları anlama

sorularının ortalaması  $\bar{x}=6.08$  iken, okuma sonrası parça ile ilgili resim yaptıktan sonra aldıkları anlama puanlarının ortalaması  $\bar{x}=7.20$ 'dir. Bu bulgulara göre bir metni okuduktan sonra metnin ilgili akılda kalan zihinsel imajların resmedilmesinin okuduğunu anlamayı artırdığı ileri sürülebilir. İkinci dönem verileri ise normal dağılıma sahip olmadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İkinci döneme ait “önce soru sonra resim” puanları ile “önce resim sonra soru” puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Önce soru, sonra resim	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Önce resim, sonra soru					
Negatif sıra	1	3.00	3.00	-2.53	0.011
Pozitif sıra	9	5.78	52.00		
Eşit	2				

Tablo 2'ye göre öğrencilerin resim yapmadan önce anlama sorularından aldıkları puanlar ile resim yaptıktan sonra anlama sorularından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $z=-2.53$ ,  $p<0.05$ . fark puanlarının toplamı ve sıra ortalamasına göre gözlenen farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ikinci döneme ait çalışmada da okuduktan sonra konu ile ilgili resim yapılması etkinliğinin okuduğunu anlamaya önemli katkı sağladığını söylemek mümkündür.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile öğrencilerin bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajları resimlenmesinin, diğer bir ifadeyle somutlaştırılmasının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin bilinmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılan uygulamada hem birinci hem de ikinci dönem öğrencilerinin anlama puanları zihinsel imajları resimleme etkinliği sonrasında artmıştır.

Bu bulgu, farklı şekillerde yorumlanabilir. İlk olarak elde edilen sonuçları, imaj-resim etkileşimi teorisine dayandırmak mümkündür (Gambrell & Jawitz, 1993). Bu teori ışığında, öğrencilerin metinden anladıklarına ilişkin resim çizmesi, onların anlama sürecinde oluşturduğu zihinsel imajlarla daha çok etkileşimde bulunduğu; dolayısıyla da parçaya ilişkin detayları daha iyi hatırladığı ve anladığı şeklinde değerlendirilebilir. Örneğin, çalışmada bir köyü betimleyen öğrenci metni okuduktan sonra onu resimlerken, köydeki okul, cami, çeşme gibi önemli unsurları yeniden kafasında canlandırmakta, hayal etmekte ve detaylandırmaktadır. İkinci olarak resim yapmadan önce öğrenci anladığı çalışmadaki köy betimlemesini zihninde yapılandırması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin anladıklarını resimleyebilmesi için önce anlamın kendi zihninde bir imaj olarak belirmesi gerekmektedir. Bu durumun teorideki karşılığını ise Duffy anlamının temel özelliklerinden biri olan simgesellik ile açıklamaktadır. Bu özellik okuyucunun metinle etkileşim kurmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Akt: Arı, 2014, s. 540).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan çalışma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Anderson'un belirttiğine göre okunan konuyla ilgili olayların anlatıldığı cümleler üzerinde, zihinsel imajlar oluşturma becerisi kazandırılan ve bu beceriyi okumada kullanan öğrenciler, sadece cümleleri tekrarlayarak okuyan öğrencilerden üç kat fazla öğrenmişlerdir (Akt: Akyol, 2008, s. 125). Benzer şekilde Rasinski (1985) zihinde canlandırma/hayal etmenin okuduğunu anlamada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. McCormick ve Golinkoff öğrencilere bir hikâyeyi okuduktan sonra, olayları ve düşünceleri karikatürlerle tasvir ettirmişler ve bu öğrencilerin hatırlama becerilerinin bu şekilde etkinlik yapmayan öğrencilere göre daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Rasinski, 1985). Elliott (2007) ise okuma yapıldıktan sonra,

### Turkish Studies

çizim yaparak özetleme etkinliği yaptırmış ve öğrencilerinin anlama puanlarının %8 oranında arttığını belirtmiştir. Miller (2013) okuma-anlama çalışmalarında daha etkileşimli bir yöntem kullanarak bir hikâyeyi ele alıp, olay örüntüsünü öğrencileri ile birlikte okuyarak işlemiş ve önemli görülen noktaların resimlerini çizdirmiştir. Daha sonra bu resimler hikâyeyi anlatma amacıyla kullanılmış ve oldukça etkili olduğu görülmüştür. Kocaarslan (2015) ise yaptığı çalışmada, zihinsel imaj oluşturmanın, okuduğunun anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerinde oldukça önemli bir etkiye olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Çoşkun, Gür ve Aykutlu (2014) ise zihinsel öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada anlamayı öğrencilerin çizdikleri resimlerle değerlendirmişlerdir. Metnin okunması sonrasında çizilen resimlerde öğrenciler daha çok ayrıntıya girmiş ve hatırlamanın da daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anlamanın da yaklaşık %80 oranında öğrencilerin resimlerine yansıdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan ve önceki çalışmalardan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında okuma çalışmalarında zihinsel imajları aktif kılma, okuduğunu anlamanın niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nokta, metinlerin oluşturulma süreçlerinde de dikkate alınmalıdır. Çünkü Briner ve diğerleri (2014)'ne göre anlatılmak istenen unsurların şekillerine ait bilgilerin metinde yeterince açık bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Metinde yeterince tanımlanmayan durumlar için okuyucunun zihinsel imajlar oluşturması güçleşmektedir.

Bu çalışma proje süresi ile kısıtlı olduğu için daha fazla metinle çalışma imkânı olmaması araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Bundan dolayı birden çok metin ve farklı metin türleri ile de bu çalışmanın tekrar edilmesi önerilebilir. Ayrıca, benzer bir çalışmanın sınıf düzeyi değişkenine göre tekrar edilmesi de bir diğer öneri olarak düşünülebilir. Miller (2013)'ün ileri sürdüğü gibi bu tür çalışmalar oldukça pratik, ekonomik ve etkili uygulamalardır. Bu nedenle sınıf ortamında farklı dersler için de kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

*Açıklama: Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 2013.10.02.172'nolu, "Farklılaştırılmış Fen, Okuma ve Akran Arabuluculuğu Öğretiminin Etkilerinin Değerlendirilmesi" isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Düzce Üniversitesi'ne teşekkür ederiz.*

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (Yeni programa uygun) (5 ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- Akyol, H. (2008). Türkçe Öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı Asoat ve Yo-De okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Astorga, M. C. (1999). The text-image interaction and second language learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 22(3), 212-233.
- Braid, C., & Finch, B. (2015). "Ah, I Know Why...": Children Developing Understandings through Engaging with a Picture Book. *Literacy*, 49(3), 115-122.
- Briner, S. W., Virtue, S. M., & Schutzenhofer, M. C. (2014). Hemispheric processing of mental representations during text comprehension: Evidence for inhibition of inconsistent shape information. *Neuropsychologia*, 61, 96-104. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2014.06.020
- Çoşkun, İ., Gür, T., & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.

- Elliott, J. (2007). Summarizing With Drawings: A Reading-Comprehension Strategy. Retrieved 27.01.2016, from <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53158>
- Farley, A., Pahom, O., & Ramonda, K. (2014). Is a Picture Worth a Thousand Words? Using Images to Create a Concreteness Effect for Abstract Words: Evidence from Beginning L2 Learners of Spanish. *Hispania*, 97(4), 634-650.
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental Imagery, Text Illustrations, and Children's Story Comprehension and Recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 265-276. doi: 10.2307/747998
- Gunning, T. G. (2010). *Reading Comprehension Boosters 100 Lessons for Building Higher-Level Literacy Grades 3–5*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kansu, N. A. (2014). Kelebeğin Yaşam Döngüsü. *Yürüyoruz*. 25.06.2014 tarihinde <http://www.yuruyoruz.com/aid=398.phtml> adresinden alındı.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Kocaarslan, M. (2015). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 12.01.2016 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Ulusal Tez Merkezi (Özet) veritabanından alındı.
- Kocaarslan, M., & Yamaç, A. (2015). Sınıf öğretmenleri için bir öğretim aracı: Etkileşimli kelime duvarı ve etkinlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 834-850.
- Miller, D. (2013). I can create mental images to retell and infer big ideas. *Reading Teacher*, 66(5), 360-364.
- Rasinski, T. V. (1985). Picture This: Using Imagery as a Reading Comprehension Strategy. *Reading Horizons*, 25(4), 280-288.
- Saban, A. İ., & Ayçin, A. A. (2011). İncele-Sorgula-Oku-Tekrar et-Gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği. *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları dergisi*.(26), 196-228.
- Wood, K. D. (1989). Out Of Research—Into Practice: Using Guided Imagery To Enhance Learning. *Middle School Journal*, 21(2), 26-28.
- Wood, K. D. (2002). Research Into Practice: Aiding Comprehension with the Imagine, Elaborate, Predict, and Confirm (IEPC) Strategy. *Middle School Journal*, 33(3), 47-54.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Keskin, H.K. – Ay, Ş. & Akıllı, M. (2016). “Zihinsel İmajları Resmetmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi / Effects of Illustrating Mental Images on Reading Comprehension”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9477>, p. 1475-1484.

### Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/3 Winter 2016