

ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dilek Çakıcı*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney Grubuna ön örgütleyiciler verilmiş, Kontrol Grubuna ise verilmemiştir. Araştırma 62 (41 kız, 21 erkek) 9. sınıf öğrencileri üzerinde, İngilizce Okuduğunu Anlama dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Varyans Analizi ve Scheffeé Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme alt boyutunda etkilediği; İlgili alt boyutunda ise etkilemediği belirlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemiştir. Deney Grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları Değer Verme alt boyutunda diğer öğrencilerden daha olumludur. Fakat, İlgili alt boyutunda Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin lehine bir farklılık söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: Ön Örgütleyiciler, Okumaya Yönelik Tutum, İngilizce Öğretimi

* Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, dilek.cakici@deu.edu.tr

THE EFFECTS OF ADVANCE ORGANIZERS ON ATTITUDES TOWARDS READING

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the effects of advance organizers on students' attitudes towards reading in English and the relationship with gender. Pretest-post test experimental design with control group was used for the research. Advance organizers were presented in the experiment group, whereas the control group received no advance organizers. The research was conducted on 62 (41 females, 21 males) ninth grader in reading comprehension lesson. The data was gathered using Attitudes Towards Reading in English Scale. Mean, Standard Deviation, t-Test, Analysis of Variance and Scheffé Test were used to analyze the data. The results of the study indicate that advance organizers affect students' attitudes towards reading in English at the subscale of "Valuing". However, they did not have a significant impact on students' attitudes at the "Interest" subscale. Advance organizers influenced the females' attitudes towards reading statistically significantly. The female students' attitudes towards reading in the experiment group were more favourable than the others at the "Valuing" subscale. However, the difference is significant in favour of the females in the control group at "Interest" subscale.

Keywords: Advance Organizers, Attitudes towards Reading, English Teaching

1. Giriş

Ön örgütleyiciler yeni edinilecek bilgiyle ilgili ama ondan daha soyut, kapsamlı ve genelleme düzeyindeki giriş nitelikli malzemelerdir. Öğrencilere yeni malzemenin sunumundan önce verilen ön örgütleyicilerin işlevi, yeni öğrenilen malzemeyi açıklamak, öğrencinin daha önceden öğrendiği bilgileri yeni öğreneceklerine bağlamak ve öğrenciye yeni malzemeyi daha önce öğrenilenden ayırt etmede yardım etmektir. Ön örgütleyiciler yeni bilgilerin öğrenilmesi için var olan önceki bilgilerin kullanılması gerektiği ilkesine dayalı, eski ve yeni bilgiyi bütünleştiren, öğrenilecek malzemeden önce sunulan yüksek düzeydeki soyut, genel ve kapsamlı başlangıç ifadeleri veya giriş malzemeleridir. Öğrencinin daha önceden öğrendikleri ile yeni öğreneceklerini birbirine bağlayan köprüdür. Ön örgütleyiciler, bireyin zihninde önceden var olan, birbirleriyle ilişkili kavramları harekete geçirirler. Önceden edinilmiş bilgilerin yeni bilgilerin edinimini sağlamak veya kolaylaştırmak için transfer edilmesi gerekmektedir. Söz konusu transfer ön örgütleyiciler sayesinde gerçekleştirilebilir. Ön örgütleyiciler herhangi bir

yeni bilgi ya da kavramı öğrenirken onunla ilgili tüm ön bilgileri kullanarak yeni bilginin kolayca ve anlamlı olarak öğrenilmesini sağlarlar (Ausubel, 1968).

Lefrançois (1997), ön örgütleyicilerin dört önemli özelliğini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Ön örgütleyiciler dersten önce sunulurlar.
- 2) Dersle ilgili ön bilgileri hatırlatmak için düzenlenirler.
- 3) Sunulacak malzemeden daha yüksek soyutluluk derecesinde sunulurlar.
- 4) Önceden edinilmiş bilgiyle sunulacak ders arasındaki ilişkiyi ve bağlantıyı açıklarlar.

Açıkgöz'e (2003) göre, ön örgütleyiciler bir çeşit 'düşünsel kurulum' oluştururlar. Ön örgütleyiciler, bir konunun veya dersin işlenmeye başlanmasından önce kullanılan yeni bilgilerle ilgili soyut ve genel bilgi ya da düşüncelerdir.

Woolfolk'a (2001) göre, öğrencinin anlayacağı malzemeyi özetlemek veya tanıtmak için kullanılan giriş ifadelerine ön örgütleyici adı verilmektedir. Ön örgütleyiciler şu üç ana amaca hizmet etmektedir: Ön örgütleyiciler, öğrencinin dikkatini yeni malzemenin önemli noktalarına çekerler; sunulacak bilgiler arasındaki ilişkilerin önemini vurgularlar; daha önceden öğrenilen ilgili bilgileri öğrencilere hatırlatırlar. Örgütleyiciler yazılı veya sözlü olarak sunulabilirler. Örgütleyiciler, yazılı metindeki anahtar fikir ve kavramları vurgulamalı ve en önemlisi öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleriyle metindeki düşünceleri ilişkilendirebilmelidir. Örgütleyiciler hikâye veya açıklamalı metinler için geliştirilebilmekte ve sınırlı şemaya sahip olmalarından dolayı öğrencilere zor ve yabancı gelen malzemelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılmaktadırlar.

Story (1998), konu alanıyla ilgili diğer araştırmaları gözden geçirerek, öğretimde kullanılabilecek ön örgütleyicilerin bir listesini hazırlamış ve şöyle sıralamıştır: İfadeler, Paragraflar, Sorular, Gösteriler, Filmler, Diyaloglar, Öyküler, Ses kayıtları, Slaytlar, Bilgisayar programları, Nesneler, Modellerle çalışan oyunlar, Video kasetler, Haritalar, Elle kullanılan araç-gereçler, Somut modeller, Karşılaştırılmaya uygun araç-gereçler.

Anadilde olduğu gibi yabancı bir dilde okumaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi ve devamının sağlanması birçok bileşenin bir arada olmasını gerektiren bir durumdur. Bu anlamda okullarda yabancı dil okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin o dilde okumaya yönelik olumlu tutum sergilemelerini etkilemektedir. Günümüzde İngilizce okuma öğretiminde en etkin

ve uygun yöntem arayışları sürmektedir. Uygulanan yöntem, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir, olumsuz tutuma sahip öğrencileri olumlu yöne çevirebilir veya okumaya yönelik olumlu eğilimi olan öğrenciyi olumsuz yönde de etkileyebilir. Bu anlamda, araştırmanın konusu olarak seçilen ön örgütleyici stratejisinin okuma öğretiminde öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Çünkü ön örgütleyici öğrencinin bir metni okumadan önce sunulan görsel, sözel veya yazılı malzemelerle zihnindeki bilgilerini canlandırıp bu bilgileri yeni metni anlamak için kullanmalarını sağlayan önemli bir stratejidir. Öğrenciyi eğlendiren, zevkli ve ilginç, öğretmen açısından uygulanması kolay, öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olacakları çağdaş bir yöntem olarak önerilmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, D. Ausubel tarafından geliştirilen ve öğretim sürecine kazandırılan çağdaş bir strateji olarak adlandırılan ön örgütleyici stratejisinin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.1. Okumaya Yönelik Tutum

Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu tutumlar öğrencinin okuma derslerine ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Okumanın yararına ilişkin algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Öğrencilerin tutumlarından haberdar olan öğretmen, dersleri o yönde planlamalı ve düzenlemelidir. Çünkü öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okul kayıtlarında yer almaz veya okuma sınavlarında da gözlemlenemez (Grabe ve Stoller, 2002).

Bu noktada okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okumaya olumlu tutumun geliştirilmesinde ailenin payı ve önemi göz ardı edilmemelidir. Okuma anne-baba ve ailenin diğer üyeleri arasındaki etkileşim yoluyla başlayan ve geliştirilen bir edimdir. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren sık sık çeşitli okuma etkinliklerine katılması ve bu ortamlarda yer alması okumaya yönelik ilgi ve olumlu tutumun temellerinin atılmasını sağlayacaktır (Vacca ve diğerleri, 2003).

Engin ve Wallbrown (1983), okumaya yönelik tutumun basit ve tek boyutlu değil; karmaşık, çok boyutlu ve yavaş yavaş biriken bir olgu olduğunu öne sürmektedir.

Okuma öğretiminde öğrencilerin okumaya yönelik güdü ve tutumlarının incelenmesi çok önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma amaçları, önceki okuma deneyimleri ve okumaya yönelik tutumları ile ilgili bilgileri toplama gibi bir sorumluluğu olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle yapacakları kısa bir görüşme

veya bir anket yardımıyla öğrencilerin ne okuduklarını, neden okuduklarını, ne zaman okuduklarını, hangi konularda okuduklarını, o güne kadar olan okuma deneyimlerini, okurken neler hissettiklerini, kendilerini okuyucu olarak nasıl algıladıklarını öğrenerek değerlendirmeleri ve tüm bu bilgileri okuma öğretimi ders programı hazırlarken göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Okuma becerisinin gelişiminde önemli etkisi bulunan ve bu önemi dolayısıyla pek çok araştırmaya konu olan güdü, okuma öğretiminde öğrencinin amaçları ve bir etkinliğe yönelik olumlu düşünceler türünde gözlemlenen inançlarıyla ilgili bireysel bir özellik olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler güdünün, öğrencinin okuma gelişiminde yarattığı farklılığın farkında olarak öğrencilerinin etkin bir şekilde okuma sürecine katılmasını ve bu sürecin gereklerini yerine getirmelerini sağlamak için neler yapmaları gerektiğini düşünmelidirler. Okumaya yönelik olumlu güdü geliştirmenin birçok yolu vardır. Bunlardan birincisi ve en önemlisi, öğretmenler okumanın önemini ve sınıfta kullanılan değişik etkinliklerin sebeplerini tartışmalıdır. İkincisi, öğretmenler okuyucu olarak kendilerinin hangi konularda, niçin okuduklarını öğrencilerine anlatmalıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinin neleri, niçin okuduklarını merak etmekte ve öğrenmek istemektedirler. Ayrıca, sınıftaki öğrenciler birbirleriyle okuma ilgilerini paylaşmalıdırlar. Üçüncüsü, sınıfta yapılan tüm etkinlikler öğrencilere aktarılan dersin amaçlarıyla ilgili ve amaçlara uygun olmalıdır. Dördüncüsü, öğretmenler öğrencilerin karışık fikirleri anlayabilmeleri için onların bilgi temellerini kurmalıdır. Beşincisi, öğretmenler öğrencilerinin okuma becerilerine uygun metinler seçip etkinlikleri de onlara uygun hale getirmelidir. Altıncısı, öğretmenler öğrencilerin karışık ödev ve okuma malzemeleri üzerinde çalışırken, birbirlerine güvenmelerini sağlayacak bir ortam sağlamalıdır (Grabe ve Stoller, 2001).

İyi bir okuyucu olmak için olumlu bir tutum gereklidir. Olumlu tutumun temelinde güven yatmaktadır. İyi ve başarılı okuyucu kendine, okuma yeteneğine güvenir (Flemming, 1996).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkilemek için öğrencilerin tutumlarının olumlu olup olmadığını, öğrencilerin neleri okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını, ilgi alanlarını, arkadaşlarının ve ailesinin okuma hakkındaki düşüncelerini bilmek gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden kitap, dergi veya metni okumaları onların okumaya olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olacaktır. Öğrencilerin okuma ilgileri üzerinde yapılan araştırmaların genel sonuçlarına göre:

- 1) İlgi alanları yaşa bağlı olarak azalma göstermektedir.
- 2) Cinsiyetin etkisi yaşa bağlı olarak artış göstermektedir.

- 3) Kızlar erkeklerin ilgi alanlarına giren kitapları, erkeklerin kızların ilgi alanlarına giren kitapları okuduklarından daha çok okumaktadırlar.
- 4) Erkekler bilim, makineler, spor ve macera içeren kitapları okurlar
- 5) Kızlar insan ilişkileri ve duygusal yönü ağır basan kitapları okurlar.

Tutumlar öğrenilirler. Doğuştan gelmezler. Okumaya yönelik tutum da zaman içinde gelişen kitap ve okuma ile ilgili düşünceler veya deneyimler yoluyla geliştirilir. Okumaya yönelik tutumla ilgili araştırmalar sonucunda elde edilen önemli bulgular şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Okumaya yönelik tutumlar zamanla daha kötü bir hale gelmektedir.
- 2) Okumaya yönelik tutumlar özellikle kötü okuyucular arasında hızlı bir şekilde kötüye gitmektedir.
- 3) Kızlar, erkeklerden daha olumlu okumaya yönelik tutuma sahiptirler.
- 4) Etnik grup üyelerinin okumaya yönelik tutumla aralarında güçlü bir ilişki yoktur.
- 5) Öğretim yöntemlerinin tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır (McKenna ve Stahl, 2003).

I.2. Problem Cümlesi

Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyetle ilişkileri nelerdir?

1. 3. Alt Problemler

- 1) Ön örgütleyici alan öğrencilerle almayan öğrencilerin İngilizce kitapları okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 2) Ön örgütleyici alan öğrencilerle almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

II. YÖNTEM

II. 1. Katılımcılar

Bu araştırma 2004- 2005 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip resmi bir lise olan Şirinyer Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı Bölümünde okumakta olan 9. sınıf öğrencileri

üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenin okuttuğu iki şubenin öğrencileridir. Deney ve Kontrol Grupları kura ile belirlenmiştir. Deney grubu 31 (21 kız, 10 erkek), kontrol grubu 31 (20 kız, 11 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

II. 2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği lise 9. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, Altunay (2000) tarafından geliştirilen İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden yararlanılarak ve alanyazında yer alan tutum ile ilgili diğer araştırmalar ve ölçekler incelenerek geliştirilmiştir. Ölçme aracının geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

İngilizce okumaya yönelik tutum ölçeği için yapılan Faktör Çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin iki faktörde toplandığı görülmüş; faktör yükleri, 40'ın altında olan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin son şeklinde 30 madde kalmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 92 olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt ölçeklerinin örnek maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelge 1'deki rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenirliğinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 1. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Ölçekler	Örnek maddeler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
Değer Verme	Okumak ufku genişletiyor. Okudukça konuşmam da geliyor	14	0,93
İlgi	Okurken dikkatim çabuk dağılır. Okumaktan hoşlanmıyorum	16	0,92

Ölçek maddeleri Likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme, ölçekte yer alan olumlu tümcelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KK=Kısmen Katılıyorum 2 ve HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlanarak yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30 olmaktadır.

II. 3. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki basamaklara göre gerçekleştirilmiştir:

a) Çalışmada deney-kontrol gruplarında öğretmenlerden kaynaklanan farkın oluşmaması amacıyla uygulamanın ders öğretmeni tarafından yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırma 9. sınıf İngilizce Okuduğunu Anlama dersinde gerçekleştirilmiştir. Deneyin kontrol altında tutulabilmesi, yöntemle ilgili gerekli müdahalenin yapılabilmesi için, deney süresince hem deney hem de kontrol grubunun bütün dersleri araştırmacı tarafından izlenmiştir.

b) Uygulama öncesinde, 15 gün süreyle, ders öğretmeniyle görüşmeler yapılarak ön örgütleyiciler ve kullanımları detaylı olarak anlatılmış ve tanıtılmıştır. Bu tanıtım çerçevesinde daha önceden yapılmış olan ön örgütleyici ile ilgili alanyazın taraması ders öğretmenine verilmiş; bu doğrultuda öğretmen ön örgütleyiciler, özellikleri, kullanımları konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmenin soruları yanıtlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan deney ve kontrol gruplarına ait günlük ders planları üzerinde ayrıntılı bir çalışma yapıp tartışılmıştır ve böylece ders öğretmeni iki grupta yapılacak uygulamaya başlamak için bilgilendirilmiştir.

c) Deneye başlamadan önce ders planlarının sağlıklı uygulanıp uygulanamayacağını denemek, ders öğretmenin bu yeni uygulamaya alışmasını sağlamak amacıyla bir başka 9. sınıf okuduğunu anlama dersinde planlar araştırmacı denetiminde uygulanmıştır.

d) Çalışma haftada ikişer saatlik dersler olmak üzere, her iki grupta on hafta süresince uygulanmıştır. Bu süreye, öğrencilere ön örgütleyiciler hakkında bilginin verildiği ve öntest-sontestlerin uygulandığı ders saatleri dâhil değildir.

e) Daha sonraki aşamada deney grubu öğrencilerine ön örgütleyiciler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, ön örgütleyici türleri tanıtılmış, ön örgütleyici stratejisini öğrenmeleri, anlamaları ve bu stratejiye alışmaları için bilgilendirilmiş, bu konuda yetiştirilmiştir. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama parçaları eşzamanlı olarak işlenmeye başlanmış ve her iki grupta da aynı okuma parçaları kullanılmıştır.

f) Bir sonraki aşamada deney ve kontrol gruplarına İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öntest olarak aynı gün uygulanmıştır. Gerekli tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

g) Deney grubuna okuma-anlama çalışmalarında çeşitli türlerde (sözel, görsel, grafik, yazılı) ön örgütleyiciler verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere parçaların okunması öncesinde herhangi bir türde ön örgütleyici verilmemiştir. Denel işlemler boyunca işlenen okuma parçalarının bazıları şunlardır: "Love Online Personals", "Finding My Baby", "Only a Game", "Bermuda Triangle".

h) Deney grubunda okuma parçasının öğrenciler tarafından okunmasından önce parçaya uygun olarak hazırlanan bir ön örgütleyici türü sunulmuştur. Böylece öğrencilerin metinle ilgili ön bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarılmıştır.

i) Parçanın okunmasından sonra metnin öğrencilerin zihinlerindeki bilgilerle bütünleşmesi sağlanmış; ön örgütleyici ile de metin ilişkilendirilmiştir. Daha sonra öğrenciler okudukları her metinle ilgili önceden belirlenen hedef davranışları gerçekleştirmişlerdir.

j) Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol gruplarına, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

II. 4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekle toplanan veriler SPSS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t- testi, Varyans Analizi ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

III. BULGULAR VE YORUM

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını saptamak için her iki gruptaki öğrencilerin denel işlemlere başlamadan önceki ve deney sonundaki tutum düzeyleri belirlenmiş; tutum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı, varsa farklılıkların önemli olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının önölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Önörgütleyici Alan ve Almayan Grupların İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	O	SS	sd	t	p
Değer Verme	Deney	31	54,52	9,82	61	1,06	0,29*
	Kontrol	32	52,13	7,99			
İlgi	Deney	31	42,35	8,38	61	0,44	0,66
	Kontrol	32	43,28	8,32			
Genel	Deney	31	96,87	7,05	61	0,93	0,35*
	Kontrol	32	95,41	5,3			

*p<,05

Çizelge 2 incelendiğinde Deney Grubu Aritmetik Ortalamasının Değer Verme alt boyutunda ve genel olarak yapılan değerlendirmede Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalamasından yüksek, İlgi boyutunda ise düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Ölçümlere göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasındaki fark önemsizdir [$t(61) = 2,00$]. Bu sonuçlar her iki grubun da ölçümlerde İngilizce okumaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Daha sonra Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Grupların İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	O	SS	sd	t	p
Değer Verme	Deney	31	56,29	8,32	60	2,06	0,04*
	Kontrol	31	51,77	8,94			
İlgi	Deney	31	43,23	8,77	60	1,09	0,28*
	Kontrol	31	45,58	8,28			
Genel	Deney	31	99,52	7,66	60	1,14	0,26*
	Kontrol	31	97,35	7,26			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde, Değer Verme boyutunda ve genel olarak yapılan değerlendirmede Deney Grubunun Aritmetik Ortalamasının Kontrol Grubu ortalamasından daha yüksek, İlgili boyutunda ise düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının sonölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Sonölçümlere göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasındaki farkın Değer Verme alt boyutunda önemli olduğu, İlgili alt boyutunda ise farkın önemsiz olduğu saptanmıştır [$t(60)=2,00$].

Sonölçümlerden elde edilen bulgular, Deney Grubundaki öğrencilerin Kontrol Grubundaki öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumlarının Değer Verme alt boyutunda daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ön örgütleyici adı verilen strateji öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olacağı düşünülen bir stratejidir. Ön örgütleyiciler, öğrencilerin okuyacakları parçayla ilgili ön bilgilerini harekete geçirip o okuma parçasını daha ilgi çekici kılan, okuma öncesinde verilen görsel veya sözel malzemelerle dersi daha zevkli hale getirdiği düşünülen bir strateji olduğundan; araştırmada deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının artmasında önemli katkılarda bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ön örgütleyicilerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme boyutunda olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okuma parçasından önce verilen ön örgütleyiciler öğrencileri okumanın yarar, önemi, gerekliliği ve kendilerini geliştirici bir beceri olduğu yönünde etkilemiş olabilir. Ön örgütleyicilerin, öğrencilerin okuma etkinliğini İngilizce alanında gelişmelerine yardımcı olacak bir basamak olarak görmelerini sağladığı söylenebilir. Okuma, diğer dil becerilerinden etkilendiği gibi bu becerileri de etkilemektedir. Dil bir bütündür. Okuma, diğer becerilerden ayrı düşünülmemelidir. Öğrenci, okuma yoluyla konuşma ve yazma becerilerinde de gelişme kaydedebilir. Okuma becerisinde ilerlemesi ve gelişmesi onun İngilizce ile ilgili diğer derslerde de başarılı olmasına yardımcı olabilir. Bunu fark ettiğinde okuma etkinliğine, önemine ve gerekliliğine inancı artabilir. Bu anlamda, ön örgütleyicilerin böylesine önemli bir işlevi yerine getiren, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunan ve okuma öğretiminde kullanılması gereken bir strateji olduğu söylenebilir. Ayrıca, ön örgütleyiciler öğrencilerin dikkatini çekerek okumayı daha eğlenceli ve zevkli hale getirmiş; öğrenciler üzerinde de bu şekilde olumlu bir etki yaratmış olabilir. Ancak, ön örgütleyicilerin öğrencileri okumayı sevmeye ve okumaya istekli olma konusunda etkilemediği söylenebilir.

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okumaya yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla öncelikle Deney ve Kontrol Gruplarında bulunan kız ve erkek öğrencilerin deney

öncesinde İngilizce okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında önemli farkların olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum önölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Önölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Değer Verme	Deney	Kız	21	54,76	10,98
		Erkek	10	54	7,3
	Kontrol	Kız	20	52,3	7,73
		Erkek	12	51,83	8,76
İlgi	Deney	Kız	21	42,9	9,43
		Erkek	10	41,2	5,88
	Kontrol	Kız	20	43,4	7,57
		Erkek	12	43,08	9,81
Genel	Deney	Kız	21	97,67	7,24
		Erkek	10	95,2	6,68
	Kontrol	Kız	20	95,7	5,56
		Erkek	12	94,92	5,02

Tablo 4 incelendiğinde, önölçümlere göre Değer Verme boyutunda en yüksek ortalamanın Deney Grubundaki kız öğrencilere (O=54,76), en düşük ortalamanın ise Kontrol Grubundaki erkek öğrencilere (O=51,83) ait olduğu görülmektedir. İlgi boyutunda önölçümlere göre, en yüksek Aritmetik Ortalama Kontrol Grubundaki kız öğrencilere (O=43,40), en düşük ortalama ise Deney Grubundaki erkek öğrencilere (O=41,20) aittir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise, en yüksek Aritmetik Ortalamanın Deney Grubundaki kız öğrencilere (O=97,67), en düşük ortalamanın da Kontrol Grubundaki erkek öğrencilere (O=94,92) ait olduğu görülmektedir. İngilizce okumaya yönelik tutum düzeylerinde Deney ve Kontrol Gruplarının önölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılık olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar	VK	sd	KT	KO	F	p
Değer Verme	GA	3	95,59	31,87	0,39	0,76
	Gİ	59	4867,68	82,5		
	GENEL	62	4963,27			
İlgi	GA	3	33,95	11,32	0,16	0,92
	Gİ	59	4237,13	71,82		
	GENEL	62	4271,08			
Genel	GA	3	79,6	26,53	0,68	0,57
	Gİ	59	2315,38	39,24		
	GENEL	62	2394,98			

Tablo 5'teki varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerine göre grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı [$F(59,3)=2,76$] görülmektedir. Bu sonuçlar, Deney ve Kontrol Gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin denel işlemlere başlamadan önce okumaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Daha sonra her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Değer Verme	Deney	Kız	21	57,62	7,47
		Erkek	10	53,5	9,71
	Kontrol	Kız	20	48,85	9,24
		Erkek	11	57,09	5,41
İlgi	Deney	Kız	21	41,57	8,02
		Erkek	10	46,7	9,68
	Kontrol	Kız	20	47,9	7,68
		Erkek	11	41,36	7,95
Genel	Deney	Kız	21	99,19	7,83
		Erkek	10	100,2	7,66
	Kontrol	Kız	20	96,75	6,58
		Erkek	11	98,45	8,58

Tablo 6 incelendiğinde, sonölçümlere göre okumaya yönelik tutumun Değer Verme boyutunda en yüksek Aritmetik Ortalamanın Deney Grubundaki kız öğrencilere (O=57,62), en düşük ortalamanın ise Kontrol Grubundaki kız öğrencilere (O=48,85) ait olduğu görülmektedir. İlgi boyutunda sonölçümlere göre, en yüksek Aritmetik Ortalamanın Kontrol Grubu kız öğrencilere (O=47,90), en düşük ortalama Kontrol Grubu erkek öğrencilerine aittir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise, deney sonrası ölçümlerde en yüksek Aritmetik Ortalamanın Deney Grubunda yer alan erkek öğrencilere (O=100,20), en düşük Aritmetik Ortalamanın ise Kontrol Grubu kız öğrencilerine (O=96,75) ait olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İngilizce okumaya yönelik tutum düzeyleri sonölçümlerine göre grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Sonuçlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar	VK	sd	KT	KO	F	p
Değer Verme	GA	3	913,02	304,34	0,39	0,01
	Gİ	58	3878,91	66,88		
	GENEL	61	4791,94			
İlgi	GA	3	567,33	189,11	0,16	0,05
	Gİ	58	3883,59	66,96		
	GENEL	61	4450,92			
Genel	GA	3	99,93	33,31	0,68	0,63
	Gİ	58	3313,32	57,13		
	GENEL	61	3413,24			

Tablo 7'ye göre, İngilizce okumaya yönelik tutum sonuçlarına göre grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki fark Değer Verme ve İlgi alt boyutlarında önemli iken $[F(3,58)=8,58]$; Genel Değerlendirmeye göre, fark önemsizdir $[F(58,3)=2,76]$. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek için Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Sonuçlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Değer Verme	Deney Kız	Deney Erkek	4,12	3,14	0,64
		Kontrol Kız	8,77	2,56	0,01*
		Kontrol Erkek	0,53	3,04	0,99
	Deney Erkek	Deney Kız	-4,12	3,14	0,64
		Kontrol Kız	4,65	3,17	0,55
		Kontrol Erkek	-3,59	3,57	0,8
	Kontrol Kız	Deney Kız	-8,77	2,56	0,01*
		Deney Erkek	-4,65	3,18	0,55
		Kontrol Erkek	-8,24	3,07	0,08
	Kontrol Erkek	Deney Kız	-0,53	3,04	0,99
		Deney Erkek	3,59	3,57	0,8
		Kontrol Kız	8,24	3,07	0,08

Tablo 8. (Devamı)

Boyutlar	Gruplar		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
İlgi	Deney Kız	Deney Erkek	-5,13	3,14	0,11
		Kontrol Kız	-6,33	2,56	0,02*
		Kontrol Erkek	0,21	3,05	0,95
	Deney Erkek	Deney Kız	5,13	3,14	0,11
		Kontrol Kız	-1,2	3,17	0,71
		Kontrol Erkek	5,34	3,58	0,14
	Kontrol Kız	Deney Kız	6,33	2,56	0,02*
		Deney Erkek	1,2	3,17	0,71
		Kontrol Erkek	6,54	3,07	0,04*
	Kontrol Erkek	Deney Kız	-0,21	3,05	0,95
		Deney Erkek	-5,34	3,58	0,14
		Kontrol Kız	-6,54	3,07	0,04*

*p<,05

Tablo 8'deki sonuçlara göre, Değer Verme boyutunda Deney Grubundaki kız öğrencilerle Kontrol Grubundaki kız öğrenciler arasındaki fark önemlidir. Bu bulguya dayanarak, Deney Grubu kız öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının Değer Verme boyutunda Kontrol Grubu kız öğrencilerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. İlgi alt boyutunda ise, Deney Grubundaki kız öğrenciler ile Kontrol Grubundaki kız öğrenciler; Kontrol Grubundaki kız öğrenciler ile Kontrol Grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında, İlgi boyutunda Kontrol Grubu kız öğrencilerinin aynı gruptaki erkek öğrencilerden ve Deney Grubundaki kız öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmada kullanılan ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce kitapları okumanın gerekliliği ve önemine ilişkin eğilimlerini güçlendirmiş, İngilizce kitap okumanın getireceği yararların farkında olmalarını ve bu boyutta İngilizce okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini saptamak üzere yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1) Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin ders dışı İngilizce kitapları okumaya yönelik tutumlarının İlgi alt boyutunda farka rastlanmazken; Değer Verme

boyutunda ön örgütleyici alan Deney Grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bir başka deyişle, ön örgütleyiciler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ilgi alt boyutunda önemli bir değişime neden olmamış, Değer Verme boyutunda anlamlı bir fark yaratmıştır. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrenciler arasında okumaya yönelik tutumun ilgi boyutunda önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da deney sonrasında ön örgütleyici alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ilgi boyutunda ve genel olarak yapılan değerlendirmeye göre Aritmetik Ortalamalar göz önünde bulundurularak artış gösterdiği, ilerleme kaydettikleri söylenebilir. Ön örgütleyicilerin kullanımı öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme boyutunda etkilemiştir. Bu alt boyutta Deney Grubundaki öğrencilerin tutumlarının Kontrol Grubundaki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

2) Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Deney ve Kontrol Gruplarındaki kız ve erkek öğrenciler arasında okumaya yönelik tutumun Değer Verme ve ilgi boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. İngilizce okumaya yönelik tutumun Değer Verme boyutunda Deney Grubundaki kız öğrencilerle Kontrol Grubundaki kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, Deney Grubundaki kız öğrencilerin tutumlarının Değer Verme boyutunda Kontrol Grubu kız öğrencilerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan, tutumun ilgi boyutunda, Kontrol Grubundaki kız öğrencilerle aynı gruptaki erkek öğrenciler ve Deney Grubundaki kız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ışığında, Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin, okumaya yönelik tutumun ilgi alt boyutunda aynı gruptaki erkek öğrencilerden ve Deney Grubundaki kız öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ön örgütleyiciler erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını her iki alt boyutta da etkilememiştir. Ön örgütleyici alan kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları Değer Verme boyutunda diğer öğrencilerden daha olumludur. Ön örgütleyici almayan kız öğrencilerin tutumlarının ilgi alt boyutunda olumlu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, ön örgütleyiciler kız öğrencileri İngilizce okumaya yönelik tutumun ilgi alt boyutunda değil; Değer Verme alt boyutunda etkilemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1) Ön örgütleyicilerin türü ve veriliş yolları farklı öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratmış olabilir. Bu nedenle, ön örgütleyiciler verilirken aile, çevre, anadilde okuma becerisi, bilişsel stilleri, okuma beceri düzeyleri, kullandıkları stratejiler gibi bireysel farklılıkların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

- 2) Ön örgütleyicilerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı kademeler ve bu kademelerin farklı sınıf düzeylerinde, Türkçe veya Edebiyat gibi anadille ilgili derslerde de denenerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.
- 3) Ortaöğretim İngilizce okuduğunu anlama dersinde, ön örgütleyicilerin diğer duyuşsal özellikler (güdü, benlik kavramı vb.) üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler (yaş, beceri düzeyi vb.) açısından incelenmesi gerekir. Bu tür araştırmaların yapılması ön örgütleyicilerin tutum ve cinsiyetten başka değişkenlerle ilişkilerinin saptanmasına da katkı sağlayacaktır.
- 4) Ön örgütleyicilerin özellikle diğer dil becerileri, diğer konu alanları ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Engin, A. W., ve Wallbrown, F. H. (1983). The dimensions of reading attitudes for Turkish children. *The Journal of Social Psychology*, 120, 169- 181.
- Flemming, L. (1996). *Reading for success*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher *Teaching English as a second or foreign language*, (Ed. M.Celce-Murcia), Heinle&Heinle, 187-203.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Lefrançois, G. R. (1997). *Psychology for teaching*. Wadsworth Publishing Company.
- McKenna, M. C., ve Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- Story, C. M. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. *International Journal of instructional Media*, 25 (3), 253- 262.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L., Lenhart, L. A., ve McKeon, C. (2003). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education, Inc.,
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.