



ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

THE EFFECTS OF ADVANCE ORGANIZERS ON READING COMPREHENSION

Dilek ÇAKICI*, Uğur ALTUNAY**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

dilek.cakici@deu.edu.tr, ugur.altunay@deu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı, ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemektir. Araştırma 62 (41 kız, 21 erkek) 9. sınıf öğrencileri üzerinde, İngilizce Okuduğunu Anlama dersinde yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney Grubuna ön örgütleyiciler verilmiş, Kontrol Grubuna ise verilmemiştir. Araştırmanın verileri, Çoktan Seçmeli İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış, Deney ve Kontrol Gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Abstract :

The purpose of this research is to study the effects of advance organizers on English reading comprehension and the relationship with gender. The research was conducted on 62 (41 females, 21 males) ninth grade students, in English reading comprehension course. Pretest-posttest experimental design with control group was used for the research. Advance organizers were presented to the experiment group, whereas the control group received no advance organizers. The data of the research were gathered with Reading Comprehension Test.

The results of the study indicate that, there was no statistically significant difference between reading comprehension achievement of students in the experiment and control groups. There was no statistically significant difference between reading comprehension achievement of the male and female students both in the experiment and control groups.

Key Words: Advance Organizer, Reading, Reading Comprehension, Gender Differences.

Anahtar Sözcükler: Ön Örgütleyici, Okuma, Okuduğunu Anlama, Cinsiyete Dayalı Farklar.

GİRİŞ

Etkin okuyucular okumanın okuyucu, metin ve metnin içeriği arasında karşılıklı bir etkileşim süreci olduğunun bilincindedirler. Okuyucu-

nun metinden aldıkları, metne getirdiklerine, okurken metne kattıklarına bağlıdır. Yani, okuyucunun daha önceden bildikleri sonraki öğrenmelerini

etkileyecektir. Zihinde birbirleriyle ilintili bilgi, deneyim, düşünce ve duygular kümesi okunan metinlerin anlaşılmasına rehberlik etmektedir. Etkin okuyucular ön bilgilerinin saklı olduğu şemaları kullanarak metinleri anlamaya çalışmaktadırlar. Okuyucular metinde anlatılan olay, nesne, kavram ya da bilgileri çağrıştıran bir şemayı hatırladıklarında metni anlayabilmektedirler (Brozo ve Simpson, 1995).

Önceden öğrenilen bilgilerin okuduğunu anlamadaki etkililiğini savunan Chastain'e (1988) göre, anlam okuyucunun ön bilgileri ve metnin karşılıklı etkileşimine dayalı olarak okuyucu tarafından çıkarılır. Nunan (1999), dünya hakkındaki bilgi ve beklentilerin anlama becerisini güçlü bir şekilde etkilediğini öne sürmektedir. Metinler okuyuculara birtakım ipuçları ve işaretler sunmaktadır. Okuyucu metinde verilen bu ipuçlarını kendi bilgi ve deneyimlerine uydurmalı ve ilişkilendirmelidir. Bu sayede, okuyucu metni anlayabilmektedir.

öne sürmektedirler. Ön bilgileri hareketlendirmedeki yetersizlik anlama zorluklarına neden olmaktadır.

Ön bilgileri hareketlendirme okumaya üç şekilde yardımcı olmaktadır. Birincisi, önbilgilerin hareketlendirilmesi okumayı daha kolaylaştırır, çünkü, okuyucunun zihninde bu konu ile ilgili bilgi zaten var olduğundan okuyucu bu konu hakkında daha önce düşünmüş demektir. İkincisi, malzeme kolayca hatırlanabilir, çünkü, okuyucu yeni bilgiyi önceden öğrendikleriyle ilişkilendirmektedir. Üçüncüsü, eğer okuyucu konuları kendi deneyimleriyle bütünleştirebilirse, konular daha ilginç olur (McWhorter, 1998).

Bir okuma dersi, genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç basamağa ayrılmaktadır. Önbilgileri hareketlen-

Açıkça görülmektedir ki, birçok araştırmacı, ön bilgilerin anlama sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görüşünü paylaşmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin bir metni anlamalarını sağlamak için onların daha önceki bilgilerini hareketlendirerek yeni konuya bağlamaları ve bunu sağlayan sınıf içi çalışmalarında etkin bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Çünkü, bir metni anlamak okuyucunun kültür, yaşantı, tecrübeler yoluyla elde ettiği bilgi birikimini metne yansıtması ve metinle arasında bir bağ kurması ile mümkündür. Ancak, zihinde birbirleri ile ilişkili kavramlar topluluğu, yani şemalar harekete geçirilemezler ise hiçbir işe yaramazlar ve anlama gerçekleşemez (Adams ve Collins, 1977). Carrell ve Eisterhold (1988) bu görüşü destek vererek anlama için gerekli ön bilgilerin olmasının yeterli olmadığını, bu ilgili ve uygun ön bilgilerin hareketlendirilmesi gerektiğini

dirme etkinlikleri, okumaya başlamadan önce öğrencilerin bilgilerini ve ihtiyaçlarını değerlendirdikleri okuma öncesi basamağında yer almaktadır. Okuma öncesinde öğrenciler okuyacakları materyalin ne hakkında olduğuna, konu hakkında daha önceden neler bildiklerine, ihtiyaçlarının, amaçlarının neler olduğuna ve bunları nasıl gerçekleştireceklerine karar vermektedirler. Zaten bu arada öğrenciler okuma stratejilerini belirlemekte ve daha sonra amaçlarına ulaşmak için okumaya geçmektedirler (Smith, 1993). Grabe ve Stoller (2002), okuma öncesi yapılan etkinliklerin öğrencinin ön bilgilerini hareketlendirdiğini, canlandırdığını, öğrencilerin sahip olmadığı fakat metni anlama için gerekli olan bilgileri sağladığını, öğrencinin beklentilerini oluşturduğunu ve öğretilen konuya karşı

öğrencinin ilgisini uyandırdığını belirtmektedir.

Okuma öncesi basamakta, öğretmen öğrencilerin önceden bildikleri ile yeni öğrenecekleri arasında köprü kurmaya çalışmalıdır. Okuma öncesi etkinlikler, öğrencilere konu hakkında daha önceden ne bildiklerini hatırlatmak ve bu bilgileri okuyacaklarına nasıl aktarıp ilişkilendirecekleri konusunda yardımcı olmak için düzenlenmektedir. Ayrıca okuma öncesi etkinlikler, öğrencilere ön bilgileri anlama sürecinde nasıl kullanmaları ve nasıl hareketlendirmeleri gerektiğini öğretmeleri bakımından da büyük önem taşımaktadır. Okuyacakları metnin içeriği ile ilgili önceden edindiği bilgileri hareketlendirmeyi öğrenen ve bunu uygulayan öğrenciler metni çok daha kolay ve iyi anlayacaklardır (Carrell, 1984).

Özetle, okuma öncesi etkinliklerin en önemli iki işlevi; varolan uygun ön bilgileri harekete geçirmek ve eğer okuyucu ön bilgilere sahip değilse sonraki bilgilere temel olacak yeni bilgilerin yapılandırılmasını sağlamaktır. İşte bu araştırmanın temel taşı, okuma öncesi etkinliklerde ön bilgilerin hareketlendirilmesi için kullanılacak ön örgütleyici (advance organizer) adı verilen bir öğretim stratejisidir.

Ön örgütleyiciler yeni bilgiyle ilgili ama ondan daha soyut, kapsamlı ve genelleme düzeyindeki giriş nitelikli malzemelerdir. Yeni bilgilerin öğrenilmesi için varolan önceki bilgilerin kullanılması gerektiği ilkesine dayalı, eski ve yeni bilgiyi birleştirici rolü üstlenen, öğrenilecek bilgidен önce sunulan genel, kapsamlı ve soyut giriş malzemeler yani ön örgütleyiciler öğretmenler tarafından kullanılmalıdır. Bireyin bilişsel yapısında daha önceden yerleşmiş, birbirleriyle ilişkili

kavramları harekete geçirirler. Böylece sadece yeni bilgi daha tanıdık ve anlamlı kılınmamış ayrıca bilişsel yapıdaki bu yeni bilgiyle daha ilgili veya daha yakın olan önceki fikirler seçilmiş ve kullanılmış olmaktadır. 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). Öğretimde kullanılacak ön örgütleyiciler şöyle sıralanabilir: İfadeler, paragraflar, sorular, gösteriler, filmler, diyaloglar, öyküler, ses kayıtları, slaytlar, bilgisayar programları, nesnelere, modellerle çalışan oyunlar, video kasetler, haritalar, elle kullanılan araç-gereçler, somut modeller ve karşılaştırılmaya uygun araç-gereçler (Story, 1998). Ön örgütleyiciler, yeni bilginin öğrenenin ön bilgileriyle bütünleşmesini sağlayan başlangıç ifadeleridir. Bu ifadeler, sözel açıklamalar olduğu gibi, şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler de olabilir. Ön örgütleyiciler sayesinde öğrencilerin genel ve ayrıntılı fikirler arasındaki ilişkileri görmeleri, yeni öğrenecekleri bilgileri önceden kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri ve sonuç olarak anlamlı öğrenmeleri mümkün olmaktadır. Ön örgütleyicilerin temel özellikleri şunlardır:

Genel olarak kısa sözel ya da görsel bilgidен oluşur.

Öğrenilecek geniş bilgidен önce sunulur.

Öğrenilecek yeni bilgi ile ilgili ayrıntıyı kapsamazlar. Bunun yerine daha üst düzeyde düşünmeyi sağlayacak temel çerçeveyi verir.

Yeni bilgide, malzemedeki mantıksal ilişkiler kurmak için bir araç görevi yapar.

Öğrencinin kodlama sürecini etkiler (Senemoğlu, 2003:482).

1.2. Problem Cümlesi

Ön örgütleyicilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyetle ilişkileri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1) Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2) Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okuduğunu anlama başarıları 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 öğretmeninin 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, Çoktan Seçmeli İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile toplanmıştır. Başarı testi geliştirilirken öncelikle İngilizce ders programında yer alan okuduğunu anlama ile ilgili hedef ve hedef davranışlar, İngilizce test ve çalışma kitaplarında yer alan metinler ve çeşitli dershanelerin

soru bankaları incelenmiştir. Bu doğrultuda İngilizce okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışları kapsayan toplam 76 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için üç İngilizce öğretmeninden, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde çalışan üç öğretim elemanından ve iki program geliştirme uzmanından görüş alınmış; verilen dönütler ışığında sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme uygulamasında öğrencilerin 76 soruyu bir oturumda yanıtlamada zorlandıkları görülmüştür. Bu uygulama sonrasında 76 sorunun öğrencileri yoracağı ve gerçek edimlerini göstere-meyecekleri kanısına varıldığından uygulamanın ikiye bölünerek yapılmasına karar verilmiştir.

İkiye bölünen 76 soruluk test iki ayrı oturumda, bir hafta arayla, 291 öğrenciye uygulanmıştır. Yanıt anahtarında bazı seçenekleri boş bırakan, eksik yanıtlayan veya her iki teste katılmayan öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu neden ile çözümlenemeyen 271 öğrencinin verdiği yanıtlar üzerinde yapılmıştır. Uygulama sonrası Maddelerin Ayırıcılık İndisleri, Güçlükleri ve Testin Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda, Maddelerin Ayırıcılık İndisi 30'un altında olanlar testten çıkarılmıştır. Böylece 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli İngilizce okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) 77'dir.

II.3. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki basamaklara göre gerçekleştirilmiştir:

a) Çalışmada deney-kontrol gruplarında öğretmenden 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 (literatür) 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 Dersi'nde planlar araştırmacı denetiminde uygulanmıştır.

d) Çalışma haftada ikişer saatlik dersler olmak üzere, her iki grupta on hafta süresince uygulanmıştır. Bu süreyle, öğrencilere ön örgütleyiciler hakkında bilginin verildiği ve öntest-

son testlerin uygulandığı ders saatleri dahil 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 Okuduğunu Anlama Başarı Testi 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. Deney 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.

i) Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol gruplarına, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonest olarak uygulanmıştır.

II. 4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan testle toplanan verilerin bir bölümü İSTA programı, diğer bölümleri ise SPSS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t- testi, Varyans Analizi kullanılmıştır.

III. BULGULAR VE YORUM

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarıları.

Çizelge 3.1: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Grupların İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	sd	t	p	Önem Denetimi
Deney	31	12,52	5,82	60	0,07	0,94	Fark Önemsiz
Kontrol	31	12,61	4,71				

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi, başarı testi ölçümlerinde, Deney Grubu Aritmetik Ortalaması (O=12,52) Kontrol Grubu ortalamasından (O=12,61) düşüktür. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, deney öncesi ölçümlerde Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrenciler arasındaki farkın önemli olmadığı belirlenmiştir [t(60)=2,00]. Elde edilen bulgular, denel işlemler öncesinde Deney ve Kontrol Gruplarında bulunan

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla ön örgütleyici alan Deney Grubunun ve ön örgütleyici almayan Kontrol Grubunun, çoktan seçmeli İngilizce okuduğunu anlama testi ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış, daha sonra grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.1’de özetlenmiştir.

öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama testindeki başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu, grupların eşit başlangıç seviyesinde olduklarını göstermektedir. Daha sonra Deney ve Kontrol Gruplarının deney sonrasında okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin saptanması için her iki grupta da öğrencilerin sonölçüm puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış, t-testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Grupların İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	sd	t	p	Önem Denetimi
Deney	31	15,55	6,18	60	1,70	0,09	Fark Önemsiz
Kontrol	31	17,87	4,43				

Çizelge 3.2, başarı testi son ölçümlerinde Deney Grubu Aritmetik Ortalamasının (O=15,55) Kontrol Grubu ortalamasından (O=17,87) düşük olduğunu göstermektedir. İki grubun Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre, Deney ve Kontrol Grupları arasındaki fark önemli değildir [$t(60)2,00$]. Deney ve Kontrol Gruplarının başarı testinden aldıkları sonölçüm puanları arasında önemli bir farklılık yoktur. Deney sonrasında ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durum, ön örgütleyici verilmesinin, öğrencilerin okuma başarılarını artırmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney sonrasında önörgütleyici alan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarının önemli bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Benzer bir durum ön örgütleyici

almayanlar için de geçerlidir. Kontrol Grubunda da okuduğunu anlama başarısı bakımından deney sonrasında, deney öncesine göre bir farklılığın oluştuğu söylenebilir.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Okuduğunu Anlama Başarıları

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin deney öncesinde İngilizce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığı sınanmıştır. Bu amaçla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli İngilizce okuduğunu anlama başarı testi önölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Çizelge 3.3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Önölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	21	13,05	5,82
	Erkek	10	11,40	5,97
Kontrol	Kız	20	12,60	4,72
	Erkek	11	12,64	4,92

Çizelge 3.3 incelendiğinde, en yüksek Aritmetik Ortalamanın Deney Grubundaki kız öğrencilere (O=13,05) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Kontrol Grubu erkek öğrencileri (O=12,64), Kontrol Grubu kız öğrencileri (O=12,60) ve Deney Grubu erkek öğrencileri (O=11,40) izlemektedir. Başka bir deyişle, Deney Grubundaki kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha

yüksekken, Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından düşüktür

Başarı testinde Deney ve Kontrol Gruplarının önölçüm Aritmetik Ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıkların olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 3.4'de verilmiştir.

Çizelge 3.4: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Önölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	sd	KT	KO	F	p	Önem Denetimi
GA	3	18,54	6,18	0,22	0,89	Fark Önemsiz
Gİ	58	1662,70	28,67			
GENEL	61	1681,24				

Çizelge 3.4'deki Varyans Çözümlemesi sonuçları, Deney ve Kontrol Gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin başarı testi önölçüm Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığını [$F(58,3)=2,76$] göstermektedir. Bir başka deyişle, gruplardaki kız ve erkek öğrenciler okuduğunu anlama başarı testinden

aldıkları puanlar bakımından deney öncesinde birbirlerine denktirler.

Her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin deney sonunda aldıkları puanlar arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla, grupların son ölçümden aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve bulgular Çizelge 3.5'de sunulmuştur.

Çizelge 3.5: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	21	16,29	5,69
	Erkek	10	14,00	7,16
Kontrol	Kız	20	17,35	4,75
	Erkek	11	18,82	3,79

Çizelge 3.5'e göre, deney sonrasında okuduğunu anlama başarı testinde en yüksek Aritmetik Ortalama Kontrol Grubu erkek öğrencilerine (O=18,82) aittir. Bunu, Kontrol Grubundaki kız öğrenciler (O=17,35), Deney Grubu kız öğrencileri (O=16,29) ve Deney Grubu erkek öğrencileri (O=14,00) izlemektedir. Ayrıca, Deney Grubundaki kız öğrencilerin Aritmetik Ortalaması erkek öğrencilerin

ortalamasından daha yüksekken, Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha düşüktür. Deney ve Kontrol gruplarında başarı testi sonölçüm Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olup olmadığını belirlemek için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6: Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	sd	KT	KO	F	p	Önem Denetimi
GA	3	134,30	44,77	1,54	0,21	Fark Önemsiz
Gİ	58	1682,47	29,01			
GENEL	61	1816,77				

Çizelge 3.6'da yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Deney ve Kontrol Grubundaki kız ve erkek öğrencilerin başarı testi sonölçüm Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, Deney Grubundaki kız ve erkek öğrencilerle Kontrol Grubundaki kız ve erkek öğrencilerin İngilizce

arasındaki fark istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açmamaktadır. Bu durum, ön örgütleyicilerin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, ön örgütleyicinin hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde tek başına ve

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

1. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu araştırma, özellikle ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmadığına ilişkin bulgular elde eden araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Coleman (1991), Dills (1995), Elkin (1980), Erskine (1991), Estes (1971), Groller ve arkadaşları (1991), Marshall (1994), Petersen ve diğerleri (1980), Thompson (1997), Underhill (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da ön örgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmada, önörgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığına yönelik bir bulgu elde edilmemiştir. Bu nedenle, öğrencilerin ön örgütleyici verilmesinden etkilenmediği, ön örgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, ön örgütleyici verilmesinin öğrencilerin başarısını artırmada tek başına etkili olmadığını göstermektedir.

Groller ve arkadaşlarının (1991) da belirttiği gibi, ön örgütleyiciler tek başlarına anlamlı sözel malzemenin öğrenilmesi ve hatırlanmasında olumlu bir etkiye sahip olamayabilir. Ancak, ön örgütleyici ve biliş üstü (metacognitive) stratejilerin birlikte kullanımları öğretmenler için iyi birer araç olabilir. Birleştirilmiş stratejilerin birlikte kullanımları, konu alanı malzemesinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere biliş üstü stratejiler ve kullanımlarının öğretilmesi okuma

anlama çalışmalarında başarıyı getirebilir.

Öğrencilerin ön bilgileri okuma ve anlama çalışmalarında önemlidir. Bilinenle öğrenilecek bilgi arasındaki ilişkinin farkında olunması başarı beklentisini artırmaktadır. Ön örgütleyici kendine güven ile başarı, başarı beklentisi ile başarı, ön bilgi seviyesi ile başarı arasındaki olumlu ilişkiyi bozmaktadır. Ön örgütleyicinin kendine güveni az, başarı beklentisi düşük ve ön bilgisi az olan öğrencilere yardımcı olma konusunda birtakım kuşku ve yanıt aranması gereken sorular vardır (Rodgers, 1981).

Bu araştırmanın, ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde istatistiksel anlamda etkili olmadığına ilişkin bulgusuna sebep olarak ya kullanılan ön örgütleyicilerin etkili olmadığı ya da öğrencilerin ön örgütleyiciler hakkındaki bilgilerini öğrenmeyi ve hatırd tutmayı kolaylaştıracak biçimde kullanmayı başaramamış olmaları gösterilebilir (Morganett, 1980). Diğer taraftan Lasky (1986), ön örgütleyiciler kullanılırken öğrencinin bilişsel, akademik ve dil yeterliliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

Kloster ve Winne'e (1989) göre, öğrencinin ön örgütleyicideki bilgiyi doğru bir şekilde yeni bilgiyle bağlama yeteneği ön örgütleyicilerin etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrenciler doğru bir biçimde bilgileri birbirine bağlayamazlarsa başarılarında bir düşüş gözlemlenebilir. Tyler (1983), aynı düşünceden hareketle farklı ön örgütleyicilerin farklı okuyucu türleri için etkili olabileceğini öne sürmektedir.

Croyle (1980), okuma becerileri yüksek öğrencilerin ön örgütleyici alan ve almayan grupta bulunan düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları-

nı, Kater (1990), iyi okuyucuların ve ön bilgileri güçlü okuyucuların kötü okuyucular ve ön bilgileri zayıf öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Livingston (1984), ön örgütleyici grubundaki yüksek okuma becerileri olan öğrencilerin aynı gruptaki becerileri düşük öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını, okuma becerisi ve yeteneğinin test başarısında anlamlı bir etkisinin olduğunu öne sürmektedir.

Yukarıdaki bilgilerin ışığında, ön örgütleyici kullanımının bu araştırmada okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmayışının birtakım nedenleri olduğu söylenebilir. Öncelikle ön örgütleyicilerin etkililiği sadece uygun ve doğru ön örgütleyici kullanımına değil; öğrencilerin metin ile ilgili ön bilgilerinin olup olmamasına, ön bilgilerini doğru bir şekilde yeni metne yansıtabilmesine, metinle ilgili ön bilgilerini metinle ilişkilendirmesine bağlıdır. Eğer öğrenci bilişsel yapısında varolan bilgileri metinle bütünleştirmeyi beceremiyorsa sunulan ön örgütleyici metnin anlaşılmasına hizmet etmesi beklenemez. Öğrencilerin değişik alanlarda sahip oldukları ön bilgilerin birbirinden farklı seviyelerde olabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma, diğer becerileri de içinde barındıran bir etkinliktir. Uygulamanın yapıldığı Yabancı Dil Ağırlıklı Lisede öğrenciler okuma dersinden başka diğer becerilerin de eğitimini almaktadırlar. Dolayısıyla, diğer becerilerdeki eğitimin öğrencilerin ön örgütleyicilerin kullanıldığı okuma sürecini etkilemiş olabileceği söylenebilir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da okuduğunu anlama sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Okuma becerisi gelişmiş veya yüksek olan öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok

yararlandıkları söylenebilir. Farklı ön örgütleyiciler farklı okuyucu türleri için etkili olabilir. Bu anlamda, öğrenciler arasındaki bilişsel stil farklılıkları ön örgütleyicilerin etkililiğinde belirleyici bir diğer öge olarak düşünülebilir.

2. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, Deney Grubundaki kız ve erkek öğrencilerle Kontrol Grubundaki kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda, ön örgütleyici verilmesinin kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın bu sonucu, Hall (1977) tarafından okuduğunu anlama alanında yapılan araştırma sonucu ile de tutarlılık göstermektedir. Hall'un (1977) yaptığı çalışmada ön örgütleyici alan ve almayan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyet ve başarı ilişkisinde hormonal ve beyin yapısındaki farklılıklar ile sosyal farklılıkların rol oynadığı düşünülse de farkların kaynağı tam olarak bilinmemektedir. Erkeklerin matematik alanında, analitik, mekanik, görsel ve uzayla ilgili çalışmalarda; kızların ise hafıza, hatırlama, dil kullanımı, hızlı okuma, yazma ve anlama alanlarında yaşamları boyunca üstünlük gösterdikleri belirtilmektedir (Snowman ve Biehler, 2003).

Bir başka deyişle, kız ve erkek arasındaki biyolojik, psikolojik ve toplumsal anlamdaki pek çok farklılıklar onların çalışma ve ilgi alanlarını belirlemektedir. Ancak, bu araştırma sonucuna göre, kız

öğrencilerin yetenek ve ilgi alanına daha yakın olduğu düşünülen okuma becerisinde erkeklere üstünlük sağlanmaması olumlu olarak algılanabilir. Bu anlamda, ön örgütleyicilerin cinsiyet farkını ortadan kaldırdığı söylenebilir. Kızların dil ve dil becerilerinin kullanımında erkeklere göre daha başarılı oldukları çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenmesine rağmen; bu çalışmada ön örgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında cinsiyetlerine göre bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Ön örgütleyicilerin İngilizce'nin yabancı bir dil olarak kullanıldığı okuma dersindeki yarar ve etkililiği tartışılmalıdır.

2. Ön örgütleyicilerin türü ve verilmiş yolları farklı öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratmış olabilir. Bu nedenle, ön örgütleyiciler verilirken, öğrencilerin bilişsel stilleri, okuma beceri düzeyleri gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması yararlı olabilir.

3. Öğrencilerin zihinlerindeki ön bilgilerini yeni bir metnin anlaşılmasında kullanma ve yeni bilgiye bağlayabilme yeteneği değerlendirilmeli ve araştırılmalıdır.

4. Ön örgütleyicilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısını artırmada tek başına ve doğrudan etkili olmadığı bulgusundan hareketle, ön örgütleyicilerin bilişüstü (metacognitive) stratejilerle birlikte kullanımı önerilmektedir.

5. Ön örgütleyicilerin özellikle diğer dil becerileri, diğer konu alanları üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından araştırılmalıdır.

8. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda eğitim alması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. ve Collins, A. (1997). A schemata-theoretic view of reading. Massachusetts: Bolt Beranek and Newman Inc.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brozo, W. G. ve Simpson, M. L. (1995). Readers, teachers, learners. New Jersey: Englewood Cliffs.

Carrell, D. P. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. The Modern Language Journal, 68 (4). S. 332-341.

Carrell, D. L. ve Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. Interactive approaches to second language reading (Ed. P. L. Carrell, J. Devine,

D.E. Eskey). Cambridge: Cambridge University Press. S. 73-90.

Chastain, K. (1988). Developing second-language skills. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Coleman, L. F. (1991). The effects of a pictorial advance organizer on the comprehension of authentic texts by L2 readers of French. Yayımlanmamış Doktora Tezi. South Carolina University, America.

Croyle, L. J. (1980). An examination of three types of expository organizers in the area of social studies at the middle school level. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pittsburgh University.

Dills, C. R. (1995). Individual subject response patterns to textual advance organizers. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Syracuse University.

Elkin, M. L. (1980). Graphic organizers and reading performance. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yeshiva University.

Erskine, B. J. (1991). Text processing and recall of text in university students: An investigation of the effects of advance organizers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. York University, Canada.

Estes, T. H. (1971). The effect of advance organizers upon meaningful reception learning and retention of social studies content. ERIC Document Reproduction Service No.ED 056848.

Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. London: Pearson Education.

Groller, K. L., Kender, J. P. ve Honeyman, D. S. (1991). Does instruction on metacognitive strategies help students use advance organizers? Journal of Reading, 34 (6). S. 470- 475.

Hall, C. K. (1977). The effects of graphic advance organizers and schematic cognitive mapping organizers upon the comprehension of ninth grade students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The State University of New Jersey.

Kater, C. D. (1990). Advance organizer effect on short-term learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Missouri, Columbia.

Kloster, A. M. ve Winne, P. H. (1989). The effects of different types of organizers on students' learning from text. Journal of Educational Psychology, 81 (1). S. 9-15.

Lasky, B. A. (1986). Advance organizers as an instructional strategy for bilingual learning disabled students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona University.

Livingston, M. E. E. (1984). The effects of advance organizer and direct instruction pre-instructional passages on learning and retention for eighth-grade students. New York University.

Marshall, S. G. (1994). Interactive effects between advance organizers and preferred

learning styles. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas, Austin.

McWhorter, K. T. (1998). Academic reading. New York: Longman.

Morganett, L. L. (1980). The effects of testing and level of knowledge of an advance organizer on learning and retention of social studies content. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana University.

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology. Great Britain: Redwood Books.

Petersen, C., Glover, J. A. ve Ronning, R. R. (1980). An examination of three prose learning strategies on reading comprehension. The Journal of General Psychology, 102. S. 39-52.

Rodgers, C. A. (1981). Using a comparative advance organizer: The effect of identified relationships on students' expectancy for success. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Syracuse University.

Senemoğlu, N. (2003). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Smith, B. D. (1993). Bridging the gap, college reading. New York: Harper Collins College Publishers.

Snowman, J. ve Biehler, R. (2003). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin Company.

Story, C. M. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. International Journal of Instructional Media, 25 (3). S. 253-262.

Thompson, D. N. (1997). Practise effects of advance organization with older adult subjects. Educational Gerontology. 23 (3).

Tyler, S. W. (1983). Specifying the nature of reading ability differences and advance organizer effects. ERIC Document Reproduction Service No. EJ 289035.

Underhill, P. A. (2001). A test of the effect of advance organizers and reading ability on seventh-grade science achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Carolina.