

EK 3
TEZ DIŞ KAPAK ÖRNEĞİ

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Vesile Gül

İzmir
2008

EK 4
TEZ İÇ KAPAK ÖRNEĞİ

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Vesile Gül

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Kadim Oztürk

İzmir
2008

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmıő olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..... / / 2008

Vesile Gül

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

¼ye:

¼ye:

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2008

**Prof. Dr. Sedef Gidener
Enstit¼ M¼d¼r¼**

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ
GİRİŞ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üniversite Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: Gül

Adı: Vesile

Tezin Türkçe Adı: Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effects of Leisure-Time Activities on Reading Comprehension and Attitudes Towards Reading

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bölüm / AD: İngilizce Öğretmenliği

Tezin Türü

1. Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2. Doktora ()

Sayfa Sayısı: 172

3. Tıpta Uzmanlık ()

Referans: 142

4. Sanatta Yeterlik ()

Tez Danışmanının

Unvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Kadim

Soyadı: Öztürk

Türkçe Anahtar Sözcükler:

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Boş Zaman Etkinlikleri

1. Leisure-Time Activities

2. Okuduğunu Anlama

2. Reading Comprehension

3. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum

3. Attitudes Towards Reading in English

Tarih:

İmza:

TEŞEKKÜR

Araştırmayı gerçekleştirmede birçok kişinin yardımları oldu. Öncelikle yardımlarından dolayı, uygulamaların yapıldığı, aynı zamanda çalıştığım kurum olan Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki öğretim elemanı arkadaşlara ve ölçme araçlarını büyük bir sabır ve içtenlikle yanıtlayan değerli öğrencilere çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca DEÜ Eğitim Fakültesi'nde görev yapan hocalarımla görüş ve önerilerinden yararlandım. Hepsine değerli katkıları için ayrı ayrı teşekkür ederim. Özellikle Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasından itibaren çalışmanın en sonuna kadar yaptığı eşsiz yardımlar, ayırdığı zaman ve desteği için çok teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında gösterdikleri ilgi ve verdikleri enerji ile beni motive eden, sorunlarımı dinleyen, üzüntü ve sevinçlerimi benimle paylaşan, yer ve zaman tanımaksızın her an yardımına koşan sevgili arkadaşlarıma çok şey borçluyum. Özellikle veri girişi ve bilgisayar becerileriyle ilgi konularındaki yardımlarından dolayı sevgili arkadaşım Araş. Gör. Toygar Akar'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin yoğunluğu ve sıkıntıları nedeniyle hak ettikleri ilgiyi gösteremediğim, ancak ilgi, destek, sonsuz sevgi ve güvenlerini yalnızca çalışma sırasında değil, yaşamımın her anında hissettiren sevgili anneme, babama ne kadar teşekkür etsem azdır. Onlar olmadan bu çalışma gerçekleştirilemezdi.

Manevi olarak beni desteklediği ve sıkıntılı anlarımda sevgisiyle bana güç verdiği için sevgili ağabeyim Oğuz Gül'e, yine ilgimden mahrum kalan ancak gülen yüzleri ve sevecenlikleriyle bana moral desteği sağlayan sevgili yeğenlerim Ebrar ve Emirhan'a çok teşekkür ederim.

Çalışmanın başından sonuna dek her aşamasında bana yol gösteren, değerli zamanını ayıran, beni dinleyen, yönlendiren, motive eden, soru ve sorunlarımla ilgilenen Yabancı Diller Yüksekokulu müdürü ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kadim Öztürk'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Vesile Gül

İÇİNDEKİLER

Teşekkür	i
İçindekiler.....	iii
Çizelgeler Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xvii
Özet.....	xviii
Abstract.....	xx

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Boş Zaman	5
Boş Zamanın Değerlendirilmesi.....	9
Boş Zamanın Değerlendirilmesinin Yararları.....	12
Boş Zaman Eğitimi.....	15
Boş Zaman Etkinlikleri.....	17
Boş Zamanla İlgili Sınıflandırmalar (Tipolojiler).....	19
Okuma	20
Okuduğunu Anlama	30
Tutum.....	31
Tutumun Özellikleri	34
Tutumun İşlevi	36
Tutumun Kaynağı.....	37
Tutumun Öğeleri.....	38
Tutumun Boyutları.....	39
Tutumun Ölçülmesi.....	41

Tutumlar ve Akademik Başarı.....	42
Okumaya Yönelik Tutum	43
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	44
Problem Tümcesi.....	45
Alt Problemler.....	45
Sınırlılıklar.....	47
Sayıtlar.....	47
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	48

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Boş Zaman Etkinlikleri İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	49
Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	55

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın Türü	64
Evren.....	65
Örnekleme.....	65
Veri Toplama Araçları	67
(a) Boş Zaman Etkinlikleri Anketi	67
(b) İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	68
İOYTÖ'nün Geçerliliği ve Güvenirliği.....	68

(c) İngilizce Okuduğunu Anlama Testi	69
Verilerin Toplanması	70
Veri Çözümleme Teknikleri	71

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark	72
2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark	73
3. Öğrencilerin Devam Edecekleri Fakültelere Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark	76
4. Öğrencilerin Birinci ya da İkinci Öğretim Öğrencisi Olmalarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark	78
5. Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımları Konusundaki Görüşleri.....	79
6. Öğrencilerin Katıldıkları Boş Zaman Etkinliklerine Göre Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları.....	82
6.1. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	83
6.2. Öğrencilerin Sanatsal Etkinliklerle İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	85
6.3. Öğrencilerin Müzikle İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	88

6.4. Öğrencilerin Sinema, Konser veya Tiyatroya Gitme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	89
6.5. Öğrencilerin Kahvehaneye Gitme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	90
6.6. Öğrencilerin Spor Yapma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	94
6.7. Öğrencilerin Bilgisayarla İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	95
6.8. Öğrencilerin İnternette Türkçe Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	97
6.9. Öğrencilerin İnternette İngilizce Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	98
6.10. Öğrencilerin İnterneti Ödev Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	101
6.11. Öğrencilerin İnterneti İngilizce Okumayı Geliştirmek Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	103
6.12. Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	106
6.13. Öğrencilerin Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	109
6.14. Öğrencilerin Bilimsel Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	110

6.15. Öğrencilerin Haftalık Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	113
6.16. Öğrencilerin İngilizce Gazete Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları.....	115
6.17. Öğrencilerin İngilizce Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	117
6.18. Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	118
6.19. Öğrencilerin İngilizce Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	120
6.20. Öğrencilerin Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	121
6.21. Öğrencilerin Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	125
6.22. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	127
6.23. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	130
6.24. Öğrencilerin Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	132

6.25. Öğrencilerin Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları	136
--	-----

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışma.....	139
Öneriler.....	143

KAYNAKÇA	144
-----------------	-----

EKLER

1. Boş Zaman Etkinlikleri Anketi (BZEA).....	159
2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İOYTÖ) (Örnek Maddeler)..	166
3. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (İOAT) (Örnek Maddeler).....	167
4. İngilizce Okuduğunu Anlama Hedef ve Davranışları.....	169
5. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonları.....	170
6. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük ve Ayırıcılık Gücü İndeksleri.....	171
7. Ölçeklerin Uygulanması için Alınan İzin Belgesi.....	172

ÇİZELGELER LİSTESİ

3.1	Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğrenci ve Sınıf Sayılarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı.....	67
4.1	Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	73
4.2	Farklı Türdeki Liselerden Mezun Olmuş Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	74
4.3	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75
4.4	Farklı Fakültelere Devam Edecek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	76
4.5	Öğrencilerin Devam Edecekleri Fakültelere Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	77
4.6	Birinci ve İkinci Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	78
4.7	Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Dağılımları	80
4.8	Farklı Sıklıklarda Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	83
4.9	Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84

4.10	Farklı Sıklıklarda Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	85
4.11	Sanatsal Etkinliklerle Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	86
4.12	Öğrencilerin Sanatsal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	87
4.13	Boş Zamanlarında Sanatsal Etkinliklerle Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	87
4.14	Farklı Sıklıklarda Müzik Dinleyen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	88
4.15	Sinema, Konser ve Tiyatroya Farklı Sıklıklarda Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	90
4.16	Kahvehaneye Farklı Sıklıklarda Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	91
4.17	Öğrencilerin Kahvehaneye Gitme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	92
4.18	Farklı Sıklıklarda Kahvehaneye Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	93

4.19	Farklı Sıklıklarda Spor Yapan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	94
4.20	Bilgisayarla Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	95
4.21	Öğrencilerin Bilgisayarla İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	96
4.22	İnternette Türkçe Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	97
4.23	Öğrencilerin İnternette Türkçe Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	98
4.24	İnternette İngilizce Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları...	99
4.25	Öğrencilerin İnternette İngilizce Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	100
4.26	İnternette İngilizce Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	101
4.27	İnterneti Farklı Sıklıklarda Ödev Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	102

4.28	Öğrencilerin İnterneti Ödev Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	103
4.29	İnterneti Farklı Sıklıklarda İngilizce Okumalarını Geliştirmek Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	104
4.30	Öğrencilerin İnterneti İngilizce Okumalarını Geliştirmek Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	105
4.31	İnterneti Farklı Sıklıklarda İngilizce Okumayı Geliştirmek Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	105
4.32	Farklı Sıklıklarda Gazete Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	107
4.33	Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	108
4.34	Farklı Sıklıklarda Gazete Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	108
4.35	Farklı Sıklıklarda Makale Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	109
4.36	Öğrencilerin Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	110

4.37	Bilimsel Dergileri Farklı Sıklıklarda Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	111
4.38	Öğrencilerin Bilimsel Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	112
4.39	Boş Zamanlarında Bilimsel Dergileri Farklı Sıklıklarda Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	112
4.40	Farklı Sıklıklarda Haftalık Bir Dergi Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	114
4.41	Öğrencilerin Haftalık Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	115
4.42	Farklı Sıklıklarda İngilizce Gazete Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları....	116
4.43	Farklı Sıklıklarda İngilizce Dergi Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları....	117
4.44	Farklı Sıklıklarda İngilizce Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları....	119
4.45	Farklı Sıklıklarda İngilizce Makale Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları....	120

4.46	Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları...	122
4.47	Öğrencilerin Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	123
4.48	Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	124
4.49	Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	125
4.50	Öğrencilerin Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	126
4.51	Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	127
4.52	İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	128
4.53	Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	129

4.54	İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	129
4.55	İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	131
4.56	Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	132
4.57	Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları...	133
4.58	Öğrencilerin Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	134
4.59	Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	135
4.60	Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Farklı Sıklıklarda Katılan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	136

4.61	Öğrencilerin Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	137
4.62	Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Farklı Sıklıklarda Katılan Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

1.1	Zamanın Bölümleri	7
1.2	Nash'in Boş Zaman Tipolojisi	19
1.3	Tutumun Öğeleri.....	39

ÖZET

Yabancı dil hazırlık öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklığına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmada amaç, çeşitli boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini tanımlamaya çalışmaktır.

Çalışma, öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarını betimlemeyi amaçladığından araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örnekleme Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programına devam eden orta düzey lisans öğrencileri arasından oranlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme seçilen öğrenci sayısı 306'dır.

Araştırmanın verileri Boş Zaman Etkinlikleri Anketi, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise ortalama, standart sapma, *t* testi, varyans analizi ve Scheffé testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, devam edecekleri fakülte türlerine ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer yandan, sıklıkla kitap okuduğunu, sanatsal etkinliklerle ilgilendiğini, internette İngilizce sitelerden yararlandığını, interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullandığını ve orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri, İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, sıklıkla gazete okuduğunu, bilimsel bir dergiyi takip ettiğini, Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih ettiğini ve üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları diğerlerinden daha düşük bulunmuştur. Son olarak, kahvehaneye gitmediğini belirten

öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumlarının hem de okuduğunu anlama başarılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Boş Zaman Etkinlikleri, Okuduğunu Anlama, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum

ABSTRACT

The purpose of this research, in which attitudes towards reading in English and reading comprehension achievement of the preparatory class students were studied comparatively according to the frequencies of their participation in leisure-time activities, is to try to define the effects of a variety of leisure-time activities on reading comprehension and attitudes towards reading.

The research is descriptive since it aims to define the attitudes towards reading in English and reading comprehension achievement according to the frequencies of participation in leisure-time activities. The sample group of the research was chosen among intermediate level students attending English preparatory classes of Dokuz Eylul University School of Foreign Languages. The number of students chosen for the sample group is 306.

Data of the research were collected through Leisure-time Activities Questionnaire, English Reading Comprehension Test and Attitudes towards Reading in English Scale. Mean, standard deviation, *t* test, analysis of variance and Scheffé tests were utilized in data analysis.

Research results indicated that there was no statistically significant difference between the attitudes towards reading in English and reading comprehension achievement of students according to their genders, the types of the high schools they have graduated from, the faculties they are going to attend and whether they are attending day or night classes. In addition, the students who reported that they frequently read, are engaged in art, utilize websites in English on the Internet, use the Internet to improve reading skills, watch foreign films in their original language and without subtitles and prefer TV channels in English had more positive attitudes towards reading in English. Besides, the students who reported that they frequently read a newspaper, follow a scientific journal, prefer foreign films dubbed into Turkish and attend scientific meetings, seminars, panels and conferences held at or out of the university had lower reading comprehension scores. Lastly, the results indicated that the students who

reported that they do not go to coffeehouses had more positive attitudes towards reading in English and higher reading comprehension scores than the others.

Key Words: Leisure-time Activities, Reading Comprehension, Attitudes towards Reading in English

1. BÖLÜM

GİRİŞ

İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine göre okuduklarını anlama başarılarının ve okumaya yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmada, aşağıda sırasıyla önce problemin ortaya çıkış kaynağı tartışılmış, sonra araştırmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılıtlar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Bu kısımda, problemin amacı ve önemi bölümüne geçmeden önce zaman ve boş zaman kavramları, okuma, okuduğunu anlama ve tutum hakkında bazı kuramsal bilgilere yer verilmiş ve daha sonra problemin ortaya çıkış kaynağı ele alınmıştır.

Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasına ayak uydurabilmek, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı biri olarak katkıda bulunmak için birey eğitime gereksinim duymaktadır. Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktır (Sünbül, 1998; Varış, 1985). Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği oluşturma süreci (Ertürk, 1984) olarak tanımlanan eğitim, bireyde var olan becerilerin mümkün olan en son sınırına kadar geliştirilmesine ve ayrıca olmayanlarının da kazandırılmasına yardım ederek olumlu davranış değişikliği sağlamayı hedeflemektedir. Olumlu davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi önceden planlanan öğrenme ve öğretme yaşantılarına bağlıdır ve çeşitli disiplin ve beceri alanlarını içerir.

Bireyde geliştirilmesi gereken veya bireyin geliştirmesi gereken beceri alanlarından biri de okuma becerisidir. Okuma becerisi, bireyde geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Çünkü Buzan (2001) beş ayrı kıtada 20 yıl boyunca yüz bini aşkın insan üzerinde yürütülen bir anketin bulgularına göre,

dünyada geliştirilmesi gerekli görülen 21 alandan birinci sıradakinin okuma hızı, ikincisinin ise okuduğunu anlama olduğunu belirtmektedir. Bugün insanlığın ulaştığı bilgi düzeyi binlerce yıllık bir birikimin sonucudur ve bu süreç içinde çeşitli meslek sahipleri, düşünürler, bilge kişiler deneyimlerinin sonuçlarını yazıya dökerek ölümsüzleştirmişlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2003). İnsanlığın bu ortak mirasına ulaşmak, bu engin bilgi birikiminden yararlanmak için okuma önemli bir gereksinimdir. Hatta zaman zaman sadece ana dildeki kaynakları okumak yetersiz kalmakta, kişi yabancı dilde okuma gereği de duymaktadır. Özellikle de İngilizce okuma giderek artan bir öneme sahiptir. Celce-Murcia (1991) İngilizce okumanın önemini, çoğu bilimsel ve teknik eserin ilk önce İngilizce olarak yayımlanmasına bağlamaktadır. Ayrıca, okumanın akademik başarı için en önemli beceri olabileceğini ifade eden çok sayıda araştırma vardır (Johns, 1981; Ostler, 1980; Robertson, 1983). Bu da, ana dili İngilizce olmayan araştırmacıların kendi alanlarıyla ilgili İngilizce materyal okuma gereksinimi duyacakları anlamına gelmektedir.

Sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gruplandırılan dört temel dil becerisinden biri olan okuma, en yalın şekliyle, okuyucunun, yazarın mesajını alıp anlamlandığı bir algılama ve şifre çözme becerisi olarak tanımlanabilir. Yazar, dünyaya ilişkin bilgisini bir mesaj oluşturmak amacıyla harekete geçirir, okuyucu da yazarın mesajını mümkün olduğu ölçüde yeniden oluşturmaya çalışır (Mosallanejad, 1999).

Okumanın farklı kişilerce çeşitli tanımları yapılmasına karşın, bu tanımların çoğunda anlamının önemine yer verildiği söylenebilir. Çünkü okuma etkinliği anlamayı da kapsar. Okuyucu eğer anlamıyorsa okumuyor demektir. Okuma eyleminde en önemli olan şey anlamadır (Kayalan, 1992). Okuma, yazılı bir metnin iletmek istediğini alabilmek, yani okunanı anlamak demektir (Çakıcı, 2005). Bu yönüyle, okumayı anlamadan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Hatta iyi bir okuyucu metinde açıkça yer alanların yanı sıra, onlar kadar açık bir şekilde dile getirilmemiş olan üstü kapalı mesajları da anlayabilmeli; yani satır aralarını da okuyabilmelidir.

Okumanın bu denli önemli bir etkinlik olması okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Okuma sürecine etki eden etmenler çeşitlilik göstermektedir. Gunning (2002) okuma sürecini etkileyen faktörleri,

bilişsel, dilbilimsel, psikolojik, sosyal, duygusal, fiziksel, ekonomik ve eğitim ile ilgili faktörler olarak gruplandırmıştır. Okuyucunun konuyla ilgili ön bilgisi, ilgisi, güdüsü, amacı, okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumu okuma sürecini etkilemektedir. İnceoğlu (2004)'na göre tutum, bireyin çevresindeki herhangi nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Tutum konusuna bu denli önem verilmesinin nedeni; bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmasının yanı sıra, davranışlarını da yönlendirici "bir güce" sahip olmasından kaynaklanır. Tutum, davranışların gerisindeki yönlendirici güçtür. Bu durumda, okumaya yönelik tutumun olumlu ya da olumsuz olması okuduğunu anlama başarısını da yakından ilgilendirir. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren birey okuma için daha çok zaman ayırabilir. Konuyla ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar, bireylerin okumaya yönelik tutumları ile okuma davranışları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir (Altunay, 2000; Çakıcı, 2005; Kılıç, 2004; Smith, 1991). Yani okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş olan kişiler, okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmiş olan kişilere oranla daha çok okumaktadırlar. Okuduğunu anlama ile okumaya yönelik tutum arasında böyle bir ilişkinin varlığı, İngilizce okuma öğretimi sürecinde öğrencilerin konuyla ilgili tutumlarının geliştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Okuma etkinliği, okuma-yazmanın öğrenilmesiyle başlayan, ancak öğrenme gerçekleştiğinde sona ermeyen bir etkinliktir. Bayır (2002), okumanın belirli bir dönemde başlayıp biten bir uğraş değil; her yaşta ve her zamanda yapılması gereken bir uğraş olduğunu belirtmiştir. Okumanın sürekli bir etkinlik olduğu düşüncesine katılan Özdemir (1983) de okumanın, insanın kişiliğini kurup geliştirmede, ilişkilerini biçimlendirmede, yaşamını zenginleştirmede önemli bir yeri ve işlevi olduğunu ileri sürmüştür. Yani okuma, yalnızca okulda yapılan bir etkinlik olmanın ötesinde, hayatın her anında yer alan bir eylemdir.

Bireyin yaptığı birçok etkinlik gibi okuma da bir alışkanlık olarak düşünülebilir (Staiger, 1979). Bir alışkanlık olması nedeniyle okuma, birey tarafından bir boş zaman değerlendirme aracı olarak da görülebilir. Çünkü boş zaman, insanın hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluk ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı; yani, insanın kesin olarak bağımsız ve özgür olduğu, iş yaşantısının dışındaki bir zamandır

(Tezcan, 1994). Kişi bu zamanı özgürce kullanabilir, bu zamanda yapacağı etkinlikleri kendi isteği doğrultusunda seçebilir. İsterse seçtiği bir spor dalıyla ilgilenir, isterse müzik dinler ya da kitap okur.

Kişinin boş zamanlarında kendi isteğiyle yaptığı şeyler, onun, hakkında olumlu tutuma sahip olduğu işlerdir. Zaten bunları boş zaman etkinliği olarak seçmesinin nedeni de bu etkinlikleri yapmaktan keyif alıyor olmasıdır. Birey, hoşlandığı bu etkinlikleri sıkça yapar ve bu etkinlikler ona çeşitli yararlar sağlar. Boş zamanları değerlendirmenin bireye sağladığı yararlar;

1. Bireye mutluluk ve kendini ifade etme olanağı vermesi,
2. Başarı duygusunu ve yaratıcılığını arttırması,
3. Yeni deneyimler kazandırması,
4. Zihinsel güçlerin kullanımını ve duygusal deneyimleri arttırması,
5. Arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlaması ve toplumsal çevreyi genişletmesi,
6. Mutlu, sağlıklı bireylerin topluma kazandırılmasına yardımcı olması ve
7. Üretkenliği arttırması (Gedik, 1985; Gökmen, Açıklan, Koyuncu ve Saydar, 1985) olarak özetlenebilir.

Bireyin boş zamanında yaptığı etkinliklerin, onun yaşamını büyük ölçüde etkilediği, boş zamanların değerlendirilmesinin yararları incelendiğinde açıkça görülmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, bireyin boş zamanlarında yaptığı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama başarısını etkilemesi olasıdır. Bireyin boş zamanlarında yaptıklarının bir bölümü, onun okumayla ilgili düşüncelerini değiştirebilir; okumayı daha da sevmesine yani okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine ya da okumadan uzaklaşmasına yani okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Tutumlar davranışları etkileyip onlara yön verdiğinden, okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler okuduğunu anlamada daha başarılı olabilirler.

Araştırmayla ilgili değişkenlerinin kavramsal açıdan ele alınmasında yarar olabileceği düşüncesiyle çalışmanın bu bölümünde boş zaman, okuma ve tutum kavramları açık olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Boş Zaman

"Boş zaman" kavramının iyi anlaşılabilmesi için "zaman" kavramının irdelenmesinde yarar vardır. Sadece insan yaşamı için değil, tüm canlılar için büyük önem taşıyan zaman kavramıyla ilgili çok sayıda tanımlama yapılmakta ve zaman çok çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde, yazarların birçoğunun zaman kavramını sosyolojik, psikolojik, fiziksel ve felsefi açıdan irdeledikleri görülebilir. Örneğin Çubukçu (2000) zamanı, maddenin temel var oluş biçimlerinden birisi olarak tanımlamakta; tıpkı hareket ve mekan gibi maddenin varlığı ile bağıntılı olduğunu ve onun bir boyutu olduğunu ifade etmektedir. Ona göre zaman, insan iradesinden ve bilincinden bağımsızdır.

Zaman, "ölçülen ya da ölçülebilen süre, uzaysal boyutları olmayan sürem" olarak tanımlanabilir. Filozoflara göre zamana ilişkin önemli olan iki konu vardır; biri zaman ile fiziksel dünya arasındaki ilişki, ikincisi de zaman ile bilinç arasındaki ilişkidir. Zaman farklı kişilere göre bir yanılısama, bir akış, bir metafizik olgu olarak düşünülmüştür. Zaman sözcüğünün anlaşılabilmesi "daha önce", "daha sonra", "şimdi", "saniye", "saat" gibi bağıntılı sözcükleri kullanabilme yeteneğinin gelişmiş olmasını gerektirir. Evren var olmasa da var olacağı kabul edilen zamanın sonu ve başlangıcı yoktur; çizgisel ve sürekli bir niteliği vardır (Ana Britannica, 1993).

Baltaş (1996) zamanı, bütün dünyaya eşit olarak verilmiş tek şey olarak tanımlarken Kıray ise zamanı bireyin yaşantısının bir boyutu olarak ele almakta ve değişen yaşantımız içerisinde öğrenilmiş bir olgu olarak tanımlamaktadır (Aytaç, 1991). Eren (1993), zamanın tasarruf edilemeyeceğini, ödünç ya da satın alnamayacağını, sadece kullanılan, kaybedilen, tekrarı mümkün olmayan soyut bir kavram olduğunu; nesnelere uzaydaki hareketlerine göre zamanın ölçülüp bölümlere ayrılabilmesini ifade etmiştir.

Weber'e göre zaman, bireyin yaşamının, yerine göre kısa ya da uzun süreli, yinelenmesi olanaksız, başlangıcı ve sonu belli, saatle ölçülebilen bir bölümdür (Tezcan, 1994). Schreiber ise, zamanın bireysel algılanış biçimlerinin yanı sıra, toplumsal yönünün giderek arttığını belirtmiş ve zaman kavramını; endüstriyel ve bürokratik organizasyonlarla örülü batı toplumlarında, yaşamın temel düzenleyicisi ve topluma süreğenlik kazandıran faktörlerden biri olarak görmüştür. Schreiber'e

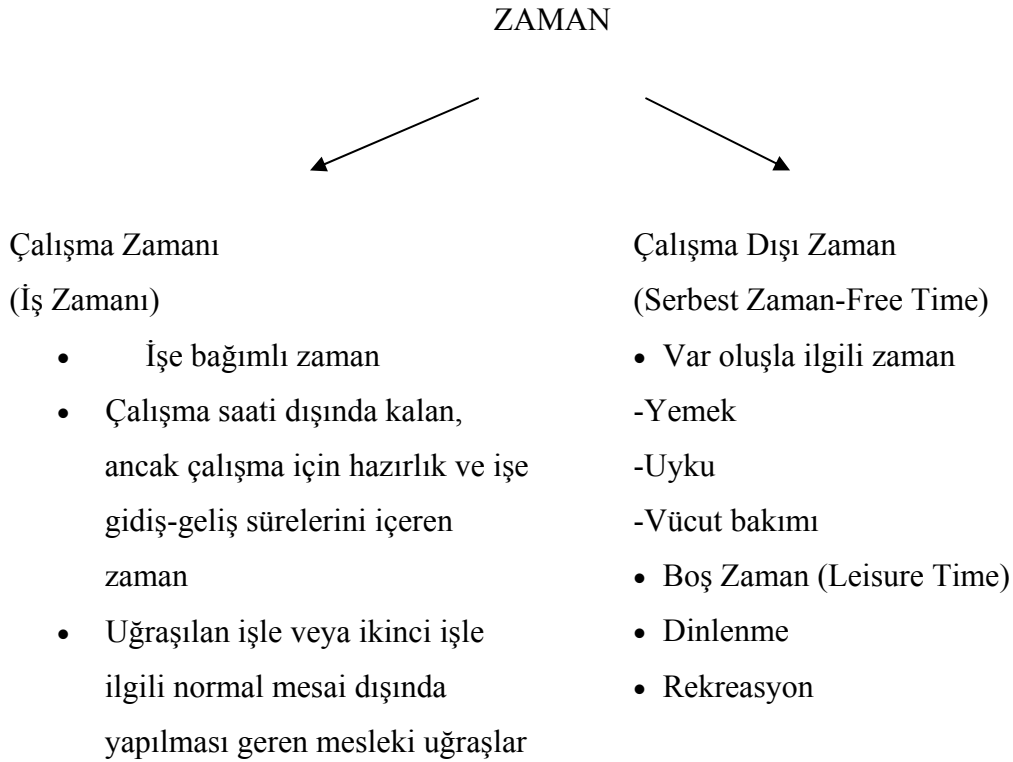
göre zaman, yaşadığımız hayatın koşullarına uygun olarak gelişir, alışkanlıklarımıza ve eğilimlerimize göre boyut kazanır. Bu yüzden de toplumsal koşullar, zamanın anlaşılması ve kullanılmasını belirlediği gibi bireye bu yönde baskı yapar (Aytaç, 1991).

Sosyolojik, psikolojik, fiziksel ve felsefi bakış açılarıyla ele alınabilen zaman, kimilerine göre de bir kaynaktır. Kullanılmaya hazır olması nedeniyle bir kaynak niteliği taşıdığı doğrudur. Ancak, ödünç alınıp verilememesi, biriktirilememesi ve arttırılamaması gibi nedenlerle diğer kaynaklardan farklı bir nitelik taşımaktadır. Sadece harcanabilir. Diğer kaynaklarda olduğu gibi zaman da boşa harcanabilir ya da etkili bir şekilde değerlendirilebilir (Aslan, 1994; Eroğlu ve Bayrak, 1994; Süzer, 1997).

İnsanların zamanla ilgili algılarının farklılık göstermesi gibi, zamana yönelik algı ve tutumlar kültürden kültüre de farklılık göstermektedir. Eroğlu ve Bayrak (1994), bu farklılığın bir taraftan bu kültürlerin bugüne ve geleceğe ilişkin tutumlarına diğer taraftan da, işi zamanında bitirme, dakik olma, hız ve ritim anlayışına, ulaştığı teknolojinin düzeyine ve toplumun karmaşıklığına göre farklı bir anlam ve önem kazandığını belirtmektedirler. Süzer (1997) de konuyla ilgili olarak, Amerika'da ve Japonya'da çoğu insanın zamanın kıt bir kaynak olduğunun bilincinde olduğunu, ancak Türkiye'de zamana bakış açısı ele alındığında, birçok insanın henüz bu kaynağın kıt bir kaynak olduğunun bilincine tam olarak varamadıklarını ileri sürmekte; her gün dolup taşan kahvehaneleri ve oyun salonlarını da buna bir kanıt olarak göstermektedir.

Zaman, son derece önemli bir kaynaktır ve bireysel ve toplumsal gelişime fayda sağlamak amacıyla kullanılması, plansız harcanmaması ve iyi değerlendirilmesi gereken bir kaynaktır. Bireylerin zamanı etkili biçimde kullanabilmesi topluma büyük kazanç sağlayabilir.

Soyer (1997)'in Meyer, Brightbill ve Sessoms'dan aktardığına göre kullanım bölümlerine göre zaman, çalışma ve çalışma dışı zaman olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.



Şekil 1.1

Zamanın Bölümleri

Öte yandan Tezcan (1994) ise zamanın üç türünden söz etmektedir. Bunlar; var olmakla ilgili zaman, geçimle ilgili zaman ve boş zamandır. Var olmakla ilgili zaman, beslenme, uyuma, temizlenme gibi yaşamını sürdürmek amacıyla kullanılan zamandır. Geçimle ilgili zaman, yaşamak için gereken çalışmanın gerçekleştiği zamandır. Boş zaman da eğlence, boş zaman etkinlikleri ve dinlenmek için kullanılan zamandır.

Tezcan'ın zamanla ilgili yaptığı ayrıma benzer şekilde Robinson (1977) da çalışma dışı zamanın tamamının boş zaman olarak nitelendirilemeyeceğini ifade etmekte ve zamanı üç başlık altında değerlendirmektedir. Bunlar; a) temel gereksinimler için ayrılan zaman, b) çalışma dışı zorunluluklar ve c) boş zamandır. Bir zaman diliminin boş zaman olabilmesi için, kişinin bu zamanı istediği şekilde değerlendirme şansının bulunması gerekmektedir.

Aslan (1994), boş zamanın tarihsel akış içerisinde, ilk çağlardan günümüze kadar uzanan her devirde insan yaşamında yer aldığını, ancak boş zamana yönelik

insan algısının zaman içinde büyük değişiklikler göstererek nihayet günümüzde gerçek anlamını kazandığını belirtmektedir. Özellikle çalışma yaşamındaki değişikliklerle, insanlar, işten arta kalan zamanlarında sevdikleri işlerle uğraştıkları bu zamana "boş zaman" adını vermişlerdir. Elbette ki boş zaman kavramının böyle bir anlam kazanmasında, zaman içerisinde meydana gelen toplumsal ve ekonomik değişimlerin rolü büyüktür.

Boş zaman da zaman gibi bir kaynaktır. Zamanın herkese eşit dağıtılmış bir kaynak olmasına karşın, boş zaman konusunda aynı durum söz konusu değildir. Boş zaman, her sınırlı kaynakta olduğu gibi, nüfus içinde eşit dağılım göstermemektedir (Aslan, 1994). Kişinin sahip olduğu boş zaman miktarı, onun yaşı, bir iş sahibi olup olmaması ve hatta işinin niteliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Çalışma yaşamına etkin olarak katılan nüfus içinde yer almayan çocuk yaştaki kişiler ve de yaşlı kişiler ile okul sistemi içerisinde yer alan gençler diğerlerine kıyasla daha fazla zamanı boş zaman olarak ayırabilmektedirler.

Tıpkı "zaman" kavramında olduğu gibi "boş zaman" kavramı da farklı kişilerce değişik açılardan ele alınmış ve tanımlanmış bir kavramdır. Buna karşın tanımların çoğu genel olarak ortak noktalar içermektedir. Boş zaman kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan bazıları şöyledir:

Abadan (1961)'a göre boş zaman, uyumak, yemek yemek, vücut bakımı yapmak, okula gidip gelmek, ders veya bir işte çalışmak dışında kalan zamandır. Bir başka tanımda ise boş zaman, bireyin hem kendisi, hem de başkaları için bütün zorluklarından kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zaman (Tezcan, 1982) olarak ifade edilmektedir. Benzer biçimde, Dumazedier boş zamanı; kişinin kendini yetiştirmek, bilgilendirmek, kültürel ve yeteneksel gelişme sağlamak için kullandığı zaman (Outhwaite, 1989), Hicter (1966) bireyin yapmak ya da yapmamak arasında serbest bir seçim yapabildiği, yapmak ya da yapmamak istediklerini yine serbestçe tayin edebildiği süre, Tör (1966), okul ve iş saatleri dışında geçen yaşam parçaları, Stokowski (1994) ise aile ve kişisel gereklilikler yerine getirildikten sonra geriye kalan arzuya bağlı ve zorlama olmayan zaman olarak tanımlamaktadır.

Söz konusu tanımlar incelendiğinde, boş zaman kavramının herkesçe kabul edilen tek bir tanımının olmadığı ancak, tanımlarda kimi benzer ya da ortak

ifadelerin sıkça vurgulandığı görülebilir. Örneğin, boş zamanın "zorunluluk dışı" olması ve "özgürce kullanılabilmesi" gibi özelliklerini vurgulayan ifadeler bunların başında yer almaktadır. Günümüzde boş zaman, bireysel ve toplumsal bir hak olarak görülmekte, halka boş zamanla ilgili hizmetler sunulmakta, boş zamanlar planlanmakta ve hizmetler pazarlanmaktadır. Hatta kimi gelişmiş ülkelerde bu artık bir sektör halini almıştır. Boş zaman etkinliklerine katılmak için yerler ve olanaklar halkın kullanımına sunulmaktadır (Stokowski, 1994). Çağımızda bireyler zamanlarının çoğunu işlerinde, işten arta kalan zamanın da büyük bölümünü alışveriş, temizlik, uyku gibi gereksinimlerini karşılamak için harcamakta, geriye boş zaman olarak çok sınırlı bir zaman kalmaktadır. Bireyler de, kendilerine kalan bu sınırlı zamanı en iyi şekilde değerlendirmenin yollarını arama gereksinimi duymaktadırlar. Boş zaman, süre olarak kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte, kısıtlı bir zaman dilimi olduğu için planlanması ve etkili bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşımakta, bu konuda uzman yardımına dahi başvurulabilmektedir.

Boş Zamanın Değerlendirilmesi

Gelişen teknoloji ve sanayinin yaşamı büyük ölçüde değiştirdiği, bu değişimle birlikte bireyin, oluşan yeni ortama uyum sağlamakta zorlandığı söylenebilir. Bireyin bu güçlüğü yenmesinde bilginin önemli bir yeri vardır. Okuma en önemli bilgi edinme yolarından biridir. Ancak bireylerin, yoğun iş yaşamları ve işten arta kalan zamanın da zorunlu ya da gereksiz işlerle geçmesi nedeniyle okuma ve bilgi edinmeye gereken önemi verdikleri söylenemez.

Ortaya çıkan yeni yaşam tarzına alışmakta zorlanan bireyler, ekonomik sorunlar ya da işsizlik gibi nedenlerle psikolojik sorunlar yaşamakta, ruh sağlıklarını tehdit eden durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlardan kurtulmak için boş zamanlarını etkili bir biçimde değerlendirmenin yollarını aramak yerine, en verimli ve aktif oldukları gençlik yıllarını iş aramakla ya da iş yaşamının sıkıntılarıyla geçirmek zorunda kalmakta, kendilerini geliştirecek etkinlikler bulmaya ya da bu etkinliklerle ilgilenmeye yeterli zaman bulamamaktadırlar. Oysa insan, toplumun diğer bireyleriyle, doğayla, teknolojiyle uyum içinde yaşamalıdır. Bu uyum için

bilgi, bilgi için okuma, okuyarak öğrendiklerini temellendirebilmek için de düşünme edimleri gerekir (Atmaca, 1997).

Çoğu araştırmacı tarafından, boş zamanların değerlendirilmesi, boş zaman etkinliklerine bağlı olarak ele alınmakta ve onunla ilintili olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Bayer (1974), boş zamanı değerlendirmeyi, günlük etkinliklerin, iş ve benzeri çalışmaların dışındaki boş zamanlarda, kişilerin hayata bağlayıcı, dinlendirici, eğlendirici, meşgul edici veya zevk verici olay ve eylemleri yapmak veya katılmak suretiyle ruhen ve bedenen canlılık kazanmaları için yaptıkları etkinliklerin tümü, Mangır ve Aktaş (1992), bireyin boş zamanlarında doyum sağlamak amacıyla istediği, zevk aldığı bir etkinlik ile ilgilenmesi, yani boş zamanlarda yapılan etkinlikler, Shaw (1986) ise belirli türdeki boş zaman etkinliklerine katılım olarak tanımlamaktadırlar. Shaw'un belirttiği bu etkinlikler spor, kültürel etkinlikler, hobiler gibi etkin ve organize boş zaman etkinlikleridir.

Boş zamanların değerlendirilmesinin bireylere sağladığı yararlar konusunda çeşitli görüşler vardır. Söz konusu görüşlerden boş zaman değerlendirmenin amaçları konusunda bazı sonuçlara varmak da mümkündür. Boş zaman değerlendirmesi zengin bir yaşantı elde etme yolu, bir deneyim biçimi, bir eğitim olanağı ve duyguların boşalmasını sağlayan bir yoldur ve birey bu sayede kendini ifade etme ve kişiliğini geliştirme olanağı bulur (Gökmen ve diğerleri, 1985). Öte yandan, boş zamanları değerlendirmenin temel amacı, bireye kişilik bütünlüğü kazandırmak ve bu arada toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktır (Köknel, 1981). Birey, boş zamanlarını çeşitli şekillerde değerlendirebilmektedir. Ancak, bireyin yaptığı her etkinlik boş zaman değerlendirmesi olarak nitelendirilemez. Yapılan etkinliğin boş zaman değerlendirmesi olabilmesi için belli ölçütlere uygun olması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, boş zamanları değerlendirmenin çeşitli özellikleri vardır ve Tezcan (1982) bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Birey bu etkinliklere kendi arzusuyla katılır ve bunu kendisi seçer. Başkasının zorlaması söz konusu değildir. Gönüllülük esastır.
2. Bu etkinliklere katılmak, bireye ani ve doğrudan bir doyum sağlar.
3. Esnektir. Sayısız durumlarda bulunabilir. Bireysel, grupsal, örgütlü, örgütsüz vs. olabilir.

4. Evrensel olarak uygulanır ve aranır. İnsani mekanizmanın fizyolojik ve psikolojik ifadesidir.

5. Kişiyeye göre bir değeri vardır ve kendisi için bir amaçtır. Ciddi ve amaçlıdır.

6. Boş zamanı değerlendirme, genellikle bir çeşit etkinliği gerektirir. Etkinlik zihinsel, toplumsal ya da duygusal olabilir.

7. Boş zamanları değerlendirme bir tek biçimde değildir. İnsanların boş zamanlarında hoşlanarak yaptıkları etkinlikler sonsuzdur. Seçilen etkinlikler geniş bir çeşitlilik gösterir.

8. Boş zaman etkinliklerini dürtüler saptar. İnsanların seçtikleri etkinlikler dürtülerine bağlıdır. Kişisel doyuma ulaşmak için dürtüler tarafından teşvik edilirler.

9. Boş zaman değerlendirme ikincil ürünlere sahiptir. Yani herhangi bir etkinliğe katılana entelektüel, fiziksel, toplumsal sağlıklılık, iyi vatandaşlık vs. gibi kişilik özellikleri kazandırır.

10. Tamamen özgür zaman içinde başvurulmuş bir etkinliktir. Bugün boş zamanların değerlendirilmesi kavramı, daha çok toplumsal bakımdan kabullenilmekte ve bu kavrama kişiyeye yararlı etkinlikler olması gözüyle bakılmaktadır.

Bu özellikler de dikkate alındığında, girişilen herhangi bir boş zaman etkinliğinin boş zaman değerlendirmesi olabilmesi için zihinsel ve ahlaki açıdan zevk, beğeni, başarı duyguları uyandırması, başkalarına zarar vermeyecek bir biçimde yapılabilmesi gerekmektedir. Boş zamanlarda girişilen her eylem boş zaman değerlendirmesi olarak nitelenmemekte, bir "yararlılık ilkesi" aranmaktadır (Atmaca, 1997).

Boş zamanların kişiyeye yarar sağlayacak biçimde değerlendirilememesinin çeşitli problemleri beraberinde getirmesi gibi, bu zamanların uygun etkinliklerle anlamlı hale getirilmesinin de birey ve toplum açısından çeşitli yararları bulunmaktadır.

Boş Zamanların Değerlendirilmesinin Yararları

Atmaca (1997), boş zamanları değerlendirmenin –bireyin ruhsal yapısını çok yakından ilgilendirdiğinden- "psikolojik" ve ayrıca, -onun bazı gereksinimlerini karşılayan toplumsal bir kurum olması nedeniyle de- "sosyolojik" olmak üzere iki önemli yararından söz etmektedir.

1. Psikolojik Yararları: Boş zamanların değerlendirilmesinin kişiye psikolojik yarar sağlaması, bu zaman diliminde yapılan etkinliklerin onu günlük sıkıntılardan büyük ölçüde kurtarmasından ve onu rahatlatmasından kaynaklanmaktadır. Köknel (1981), boş zamanların değerlendirilmesi sorununun ruh sağlığının tanımı ve kapsamı içinde yer aldığını ve bir insanın uğraşta bulunmak ya da bulunmamak arasında seçim yapabildiği süre olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Çünkü boş zamanını yararlı etkinliklerle değerlendiremeyen birey, kendine ve topluma zarar verebilecek şeylerle ilgilenmekte, bu da onun ruh sağlığını yakından ilgilendirmektedir.
2. Sosyolojik Yararları: Boş zamanların değerlendirilmesiyle, insanların dinlenme ve eğlenme gibi gereksinimleri karşılanmış olur. Tezcan (1982), konuyla ilgili olarak, "yeniden yaratılma" kavramını kullanmaktadır. Boş zamanların değerlendirilmesi anlamında İngilizce kaynaklarda "recreation" (yeniden yaratılış) ifadesi kullanılmaktadır (Deng, 2004; Jostes, 1993). Böyle bir ifadenin kullanılma nedeni, bireyin, bu etkinlikler yardımıyla, harcadığı enerjisini tekrar kazanarak yeniden yaratılmış gibi hissetmesi olabilir. Sonuç olarak, boş zamanların değerlendirilmesinin birey üzerindeki olumlu etkileri topluma doğrudan veya dolaylı olarak yansıyabileceğinden, boş zaman değerlendirmesinin toplumsal bir yönünün de olduğu söylenebilir.

Bazı yazarlar, boş zaman değerlendirmesinin bireye sağladığı yararlar üzerinde durulmaktadır. Boş zaman değerlendirmesinin bireye sağladığı yararları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Bireye mutluluk ve kendini ifade etme olanağı verir.
2. Başarı duygusunu ve yaratıcılığını artırır.
3. Yeni deneyimler kazandırır.

4. Zihinsel güçlerin kullanımını ve duygusal deneyimleri artırır.
5. Arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlar ve bireyin toplumsal çevresini genişletir.
6. Mutlu, sağlıklı bireylerin topluma kazandırılmasına yardımcı olur.
7. Bireyin üretkenliğini artırır (Gedik, 1985; Gökmen ve diğerleri, 1985; Süzer, 1997).

Gedik (1985)'e göre, boş zamanların değerlendirilmesinin psikolojik açıdan çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir; birey boş zamanlarını olumlu olacak şekilde değerlendirmekle fiziksel, zihinsel ve toplumsal faktörlerin bütünleşmesinden doğan bir kişilik kazanır; boş zamanların değerlendirilmesinin dürüst bir karakter oluşumuna da etkisi vardır. Bireylerin dürüst, hoşgörülü, kibar ve anlayışlı olmalarına katkıda bulunur. Saldırganlık eğilimlerinin azalması ve cinsel gerginliklerin giderilmesi boş zamanların uygun etkinliklerle değerlendirilmesi aracılığıyla sağlanabilir. Boş zaman etkinlikleri sayesinde, kişi kendisini yalnız hissetmez, bir gruba, takıma veya organizasyona katılarak yalnızlığını giderebilir. Birey bu etkinliklere katılarak dışa dönük bir kişilik geliştirme olanağı bulur. Tezcan (1994) da çalışmasında, boş zamanları olumlu etkinliklerle değerlendirmenin sağlıklı bir kişilik gelişimindeki katkısına değinmiş, ayrıca bireylerin eğlenme ve dinlenme gereksinimlerinin de bu yolla karşılanarak yaşam bağlarının güçlendirildiğini ve böylece mutlu olduklarını ifade etmiştir. Sağlıklı bir kişiliğe sahip bireyler de toplumun gereksinim duyduğu şeyin kendisidir.

Boş zamanların değerlendirilmesinin sağladığı birçok diğer yararlar bir de sağlığı eklemek doğru olur. Tezcan (1994), boş zaman etkinliklerine katılan bireylerin bu etkinliklere katılmayanlara oranla daha sağlıklı olduklarını ileri sürmüştür. Özellikle boş zamanlarda yapılan sportif etkinliklerin bireyin fiziksel açıdan güçlenmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Tezcan, boş zamanları değerlendirmenin sağlık alanına temel katkısının, hastalıkların önlenmesi ve sağlıklı, mutlu insanlar yaratılmasına yardımcı olması olduğunu belirtmiştir (Süzer, 1997). Boş zaman etkinliklerine katılmanın kişinin bedensel sağlığına olan yararlarına ek olarak zihinsel sağlığına da katkıda bulunduğu bilinmektedir. Riddick (1986), bireylerin zihinsel sağlığının boş zaman etkinliklerinden aldıkları hazdan etkilendiğini belirtmiştir.

Boş zamanları değerlendirmenin hem birey hem de toplum için ekonomik açıdan da yararları bulunmaktadır. Tezcan (1994), boş zamanların değerlendirilmesinin hem iş yatırımlarına yol açması hem de harcamalara neden olması açısından ekonomik bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Süzer (1997) de boş zamanların değerlendirilmesinin ülkelerin ekonomilerinde geniş yer tuttuğunu ifade etmiş, boş zamanı değerlendirmenin bireye sağladığı ekonomik yararların ise; bazı kişilerin boş zamanlarını ekonomik açıdan gelir getirecek bir uğraşı ile değerlendirmelerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Boş zamanların bu şekilde değerlendirilmesi "üretici boş zaman değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır.

Boş zamanların değerlendirilmesinin bireye sağladığı yararlar bu kadarla kalmamakta, bu zamanların değerlendirilmesi bireylerde aynı zamanda yaratma zevki, başarı duygusu, duygusal deneyim, dinlenme ve fiziksel sağlamlık gibi çeşitli doyumlara da yol açmaktadır (Tezcan, 1994).

Boş zamanın önemi, bireyin bu zamanda neler yapacağını birey dışındaki kişilerce belirlenmemesinden, yani bireyin bu zamanı özgürce değerlendirme, kendini bilinçlendirme, kültürel gereksinimlerini karşılama, sağlıklı, güçlü ve zengin bir kişilik kazanma olanağının bulunmasından gelmektedir. Bilinçli, kültürlü, sağlıklı, güçlü ve zengin kişiliğe sahip bireyler ise sağlıklı ve gelişmiş bir toplumun en önemli yapı taşlarıdır (Yılmaz, 1989).

Boş zamanların bireye yarar sağlayacak etkinliklerle değerlendirilmesi birey için ne kadar olumlu ise, bu zamanların gereksiz uğraşlarla boşa harcanması da birey için o denli olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Atmaca (1997), psikolojik açıdan bakıldığında, değerlendirilmeyen boş zamanların bireyde sıkıntı yarattığını ileri sürmekte, bu sıkıntının da bireylerin olumsuz, zararlı arkadaş grupları içine girmesine, alkol ve uyuşturucu madde kullanımına, ruhsal bozukluklara, hastalıklara ve türlü suçlara neden olduğundan söz etmektedir. Oysa bu zaman dilimini kütüphanelerde geçiren bireyler; öncelikle ruhsal bozukluklara itilmekten alıkonulmakta; bilgilenerek toplum içinde mutlu kılınmakta; aile yaşamında, iş yerinde daha mutlu, daha başarılı ve verimli olması sağlanmakta; yine bilgilenmeleri sayesinde, duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler meydana gelmekte; bu sayede bireyler toplum yaşamında sorun olmaktan kurtularak topluma mutluluk vermekte ve ruh sağlıklarını da perçinlemiş olmaktadır (Atmaca, 1997).

Yani, boş zamanların "okuma" gibi yararlı etkinliklerle değerlendirilmesinin kişiye sağlayacağı birçok yarara ek olarak onu zararlı alışkanlıklar edinmekten koruması da bu etkinliklerin diğer bir yararı olarak görülebilir.

Günümüzde artık birçok kişi için çok sınırlı bir zaman dilimi halinde olan boş zamanın değerlendirilmesinin bu denli önemli olması "boş zaman eğitimi" kavramını da beraberinde getirmiştir. Çünkü boş zaman, birey için, kendine yönelmiş tehditlerden kurtulup akıl ve ruh sağlığını bu unsurların rahatsız edici etkilerinden korumasına yardımcı olan bir zaman dilimi, bir olanaktır. Bunun için bu zaman diliminin değerlendirilmesi artık hayati bir önem arz etmekte, açıkçası bu olgunun rastlantılara bırakılmayarak, düzenli ve sistemli bir biçimde ele alınması gerekmektedir (Atmaca, 1997).

Boş Zaman Eğitimi

Boş zaman eğitimi, bireyin boş zamanlarını kendisine ve topluma yararlı olacak bir biçimde değerlendirebilmesi için verilen eğitim olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, boş zaman eğitimi, bireye boş zamanlarında katılacağı etkinlikleri seçme sırasında dikkate alacağı bir takım değerlerin kazandırılmasını hedefleyen bir eğitimidir. Birey bu eğitim sayesinde, kendini daha yaratıcı bir şekilde ifade etme, kişiliğini geliştirici bilgiler edinme olanağı yakalar. Boş zamanların bu şekilde değerlendirilmesi hem bireyin kendisi hem de içinde bulunduğu toplum için büyük önem taşımaktadır. Boş zaman eğitiminin amacı da, bireye boş zamanını yapıcı ve yaratıcı bir şekilde geçirebilme ve kendisini geliştirebileceği boş zaman etkinliklerini seçebilme yeteneğinin kazandırılması olarak ifade edilebilir.

Tezcan (1997), eğitim ve boş zaman eğitimi kavramlarının amaç ve program açısından birbirlerine benzediklerini, ancak eğitimin daha geniş kapsamlı bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Eğitimi; kişinin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, bireyi yetişkin yaşamına hazırlayan gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olarak tanımlamış, boş zamanların değerlendirilmesinin de bu amaca yönelik olduğunu, ancak eğitimin ve boş zaman eğitiminin sözü edilen amaçlara yönelme yöntemlerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Eğitim ve boş zaman eğitimi kavramlarını birbirinden ayıran en belirgin özelliğin; eğitimde zorunlu

öğretim, boş zamanlarda ise gönüllülük ve bireysel seçimlerin yer alması olarak ifade edilebilir. Tezcan'a göre, boş zamanı değerlendirme, eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır ve genellikle anlık doyum sağlar; oysa eğitim daha uzak amaçlara yöneliktir (Süzer, 1997).

Tezcan (1982)'a göre boş zaman eğitimi konusuna gereken önem verilmemekte, bu konuda olmasa da olur düşüncesi egemen olmaktadır. Bu durum gelişmiş ülkelerde de böyle olmuştur. Fakat gelişmekte olan ülkelerde konu daha ciddi boyutlardadır. Bireyler boş zamanlarını kendilerine yarar sağlayacak etkinliklerle geçirmek ve bu zamanı değerlendirmek yerine boşa harcamaktadırlar. Harcanan boş zamanların toplum kalkınması açısından bir tür savrulup giden insan gücü olduğunu düşünürsek, toplumda bir boş zaman eğilimi yapılması gereği ortaya çıkar (Atmaca, 1997).

Boş zamanların değerlendirilmesi büyük önem taşımakta ve bu zamanların değerlendirilmesi kişiye ve topluma insanca yaşama anlayışını kazandırdığı ölçüde olumlu sayılmakta (Köknel, 1981), bu nedenle de boş zamanları değerlendirme eğitimi önerilmektedir.

Boş zaman eğitimi okulda verilebileceği gibi, okul dışında da böyle bir hizmet sunulabilir. Yani boş zaman eğitimi planlı (formel) ya da planlanmamış (informel) olarak verilebilir. Boş zaman eğitimi için çeşitli türlerde araç ve gereçlere, elemanlara ve eğitim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır. Boş zaman eğitimi, toplumda bireylerin boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olması nedeniyle son derece büyük önem taşımaktadır. Ancak Tezcan (1982)'a göre boş zaman eğitimi maddi değişiklikler kadar hızlı biçimde okul programlarına alınmamaktadır. Sadece okul değil, konunun okul dışında eğitimi üzerinde de gereğince durulmamaktadır. Boş zamanların birey için bu denli önemli bir zaman dilimi olması ve iyi değerlendirildiğinde kişiye sayısız yarar sağlayabilecek özellikte olması, bu zamanların değerlendirilmesi konusunda eğitim verilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece bu değerli zaman dilimi boşa harcanmamış olur ve birey ondan en üst düzeyde yararlanma olanağı yakalar. Atmaca (1997), bireylerin boş zamanlarını televizyon ve benzeri kitle iletişim araçlarıyla geçirerek, kendilerinin yerine bazı aletlerin düşünmesine engel olmamaları ve böylece hayal kurma gereği

duymamaları gibi nedenlerle harcanmaları sonucu kendilerine yönelik, kendilerini yetiştirici bir etkinlikte bulunmamalarından yakınmaktadır.

Boş zaman kavramı zamanla geçmiştekinden farklı bir anlam kazandığından, bireylerin artık daha kısıtlı boş zamana sahip olmaları nedeniyle bu zamanı en iyi şekilde değerlendirmenin yollarını aradıklarından ve boş zaman eğitimi kavramının da bu şekilde ortaya çıktığından söz edilmişti. Değişim kaçınılmazsa, buna uyum hayati bir önem taşıyorsa ve uyumu da bilgi sağlıyorsa; boş zaman kavramı birey-bilgi biçiminde bütünleşecektir (Atmaca, 1997). Bu çerçevede ele alınırsa, boş zamanın son derece önemli ve boşa harcanmaması gereken bir zaman dilimi olması, bu zamanların iyi değerlendirilmesi, hatta bu konuda bireylere eğitim verilmesi gereğini ortaya çıkartmaktadır.

Boş Zaman Etkinlikleri

Farklı kişilerce farklı tanımlamaları yapılan boş zaman etkinlikleri Tezcan (1982)'a göre, kişinin mesleksi, ailesel ve toplumsal ödevlerini yerine getirdikten sonra özgür iradesiyle girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraşlardır. Yurtseven (1992), boş zaman etkinliğini; herhangi bir ödül ya da başarı kazanma amacı taşımayan, kişilerin fiziksel ve zihinsel güçlerini dış etkenlerin baskısıyla değil içlerinde duymalarından dolayı dışarıya verebilme olanağını yaratan, katılımında istek, uygulanmasında zevk, sonucunda ise doyum sağlayabilecek her türlü etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin katıldığı her etkinlik boş zaman etkinliği olarak nitelendirilememekte, bununla ilgili bazı ölçütler bulunmaktadır. Herhangi bir etkinliğin "boş zaman etkinliği" olarak kabul edilebilmesi için bu etkinliklerin bireyin kendisine ticari çıkar sağlamıyor olması ya da bu etkinliğin birey tarafından zorunlulukla veya ideolojik bir amaçla yapılmıyor olması gerekmektedir.

Süzer (1997)'in Engin'den aktardığına göre, Uluslararası Boş Zaman Etüt Grubu boş zaman etkinliklerini; bireyin mesleki, ailevi ve toplumsal ödevlerini yerine getirdikten sonra, bağımsız iradesiyle girişebileceği eğlenme, dinlenme, bilgisini zenginleştirme, becerilerini artırma ve topluma gönüllü katılma gibi bir seri

uğraşısı olarak tanımlamaktadır. Bu etkinlikler bireysel olabileceği gibi grupsal da olabilirler.

Boş zamanları değerlendirmenin yararları ve kişilerin bu yararları yaşayarak gözlemlediği de düşünülecek olursa, kişilerin boş zaman etkinliklerine katılımlarının çeşitli amaçlar taşıyabileceği kolayca anlaşılabilir. Kişiler bu etkinliklere dinlenmek, eğlenmek, kişiliklerini geliştirmek, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını arttırmak, kendilerine okul, iş ya da ev dışında zaman geçirebilecekleri sosyal ortamlar oluşturmak gibi çeşitli amaçlarla katılabilirler. Bireyler bu şekilde yaşamlarına farklı bir renk kattıkları duygusunu hisseder ve mutlu olurlar.

Tıpkı kişilerin sahip olduğu boş zaman miktarının toplumdan topluma, bireyden bireye değişmesi ve hatta bu konuda yaş, meslek grubu gibi faktörlerin bile rol oynaması gibi, boş zaman etkinlikleri de toplumdan topluma, hatta aynı toplum içindeki bireyler arasında bile farklılık göstermektedir. Bu etkinlikler aynı kişi için dahi zamanla değişebilmektedir. Kişiler katılacakları boş zaman etkinliklerini sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin, yaşlarının, ailedeki ve toplumdaki konumlarının kendilerine izin verdiği ölçüde belirlemek durumunda kalmaktadırlar. Bu etkinlikleri seçerken bireysel istek ve zevkleri onlara yön verir.

Gökmen ve diğerleri (1985) de, boş zaman etkinliklerine katılımı; kişinin ayıracağı zaman, çalıştığı, yaşadığı çevre ve bu çevrede var olan olanaklar, ailesinin ve kendisinin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşı, cinsiyeti, kendi kişilik özellikleri, arkadaş çevresi, bulunduğu çevrenin kültürel birikimleri, gelenek ve görenekleri gibi faktörlerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe'de "boş zaman / serbest zaman etkinliği" olarak kullanılan ifade İngilizce kaynaklarda "free / leisure / spare time activities" ya da "extra-curricular activities" gibi adlarla anılmaktadır. Bu kavramlar genelde aynı şeyi ifade etmektedirler. Ancak sonuncusu (extra-curricular activities), bazı araştırmacıların kullandığı anlamıyla, boş zaman etkinliklerine diğer tanımlardan farklı bir anlam yüklemektedir. Wu (1992) da boş zaman etkinlikleri için böyle bir tanımlama yapmış, bu etkinlikleri, öğrencilerin zorunlu derslerin yanı sıra isteğe bağlı olarak, okul bünyesinde okul binası içinde ya da dışında katıldıkları etkinlikler olarak nitelendirmiştir.

Boş zaman etkinlikleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır.

Boş Zamanla ilgili Sınıflandırmalar (Tipolojiler)

Boş zaman etkinlikleri konusunda çeşitli kişiler tarafından yapılmış sınıflandırmalara rastlamak mümkündür. Bunlardan Nash tarafından yapılan sınıflama aşağıdaki gibidir (Atmaca, 1997):



Şekil 1.2

Nash'ın Boş Zaman Tipolojisi

Nash'ın Boş Zaman Tipolojisi'nde Tezcan (1982)'a göre sıfır düzeyinde birey zamanı öldürmek amacındadır. Birinci kategori, yorgunluğu unutmak bakımından bir değere sahiptir. İkinci kategoride birey bir başkasının yaratıcı çalışmalarına duygusal olarak katılmaktadır. Bu katılım müzik, resim, heykel, kitap vs. yoluyla olur; bireyin iç duygularına hitap eder. Onun için bir anlamı vardır. Üçüncü kategoride eyleme etkin olarak katılım söz konusudur. Dördüncü kategori ise yaratıcı katılımdır. Birey burada bir model yapar. Birey kendi deneyim ya da imgelerinden bir model yaratır (Atmaca, 1997). Yeni ve özgün bir eser ortaya koyar.

Dumazedier ise boş zaman etkinliklerini beş grupta inceleyerek boş zamanlarla ilgili farklı bir tipoloji oluşturmuştur (Tezcan, 1982). Bu gruplar aşağıdaki gibidir:

1. Fiziksel: Spor, yürüyüş, seyahat gibi...
2. Sanatsal: Güzel sanatların çeşitli dallarıyla ilgilenme.
3. Pratik: Evde yapılan çeşitli el işleri, el sanatları gibi...
4. Entelektüel: Okuma gibi...

5. Toplumsal: Eğlence ve ziyaretler gibi...

Abadan, bazı kaynaklarda boş zaman etkinlikleriyle ilgili farklı sınıflamalara rastlanabileceğini ifade etmiştir. Örneğin Blücher, boş zaman etkinliklerini "sert" (etkin katılım gerektiren / aktif) ve "yumuşak" (etkin katılım gerektirmeyen / pasif) olmak üzere iki grupta ele almıştır (Süzer, 1997). Resim yapmak, sportif bir etkinlik yapmak “sert” olarak, sinemaya gitmek ve bir spor etkinliği izlemek de “yumuşak” olarak sınıflandırılmıştır.

Boş zaman etkinlikleri için yapılan bir diğer sınıflama da Ergin (1974)'in yaptığı sınıflamadır. Buna göre, boş zaman etkinlikleri;

1. Yaratıcı etkinlikler
2. Oyun ve spor
3. Öğrenme etkinlikleri
4. Seyretme etkinlikleri
5. Bireysel etkinlikler
6. Grup etkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır.

Okuma

Gelişen uluslararası ticaret, bilimsel araştırmalar ve turizm, farklı dili konuşan insanların da birbirleriyle iletişim kurmasını zorunlu hale getirmiş, dolayısıyla yabancı dil öğrenme ve öğretme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Bu da dilsel becerilerin nasıl öğretilebileceği, öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği ile ilgili çalışmalar yapılmasına neden olmuştur. Eğitim kurumları da bu gereksinmeyi göz ardı etmemiş; programlarına yabancı dil öğretimini de katmışlardır.

Okullarda yabancı dil öğretilmesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrencileri, -dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi- yabancı dil öğrenimindeki temel bilgi ve becerilerle donatmak,
2. Okuma ya da dinleme durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında, yabancı bir dili anlamalarına yardımcı olmak,
3. Doğru telaffuz ve dilbilgisini edinmelerine yardım etmek,
4. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak (okudukları bir metnin özetini çıkarmak gibi) ve

5. Bir yabancı dilin anadil olarak konuşulduğu ülke, oradaki yaşam, gelenek ve insanlara ilişkin gerekli kültürel bilgiyi edinmelerini sağlamaktır (Sarıçoban, 2001).

Yabancı dil eğitimi sürecinde vurgulanan dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bunlar, okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır. Okuma, dil becerileri içerisinde her ne kadar bazı yazarlarca üretimsel bir beceri olarak kabul edilmese de, oldukça önemli ve etkin zihinsel süreç gerektiren bir beceridir (Şahin ve Dikilitaş, 2005).

Okuma bilgi alma yollarının en önemlilerinden biri olagelmıştır. Özellikle sanayi çağına geldiğimiz bu yeni bin yılda okuma ve okuduğunu anlama bilgi üretimine ve yeniden üretime giden yolda en önemli basamak olacaktır (Altunay, 2000). Çağımızda insanı öteki canlılardan farklı ve ayrıcalıklı kılan temel özellik, bilgi, başarı ve öğrenme isteğidir. Buna en hızlı, en ucuz ve en etkili ulaşma aracı ise okumaktır (Aktaş ve Gündüz, 2003). Okuma bireye birey olduğunu anımsatır. Çünkü bireyin tüm işlevlerinin gelişmesi okuma yolu ile gerçekleşir. Okuyan insan bilgisizlikten kurtulur, soylu davranışlar kazanır, körü körüne bir şeye inanmaz, aklını kullanır. Okuma, kör inançları yenen tek güçtür (Bayır, 2002).

Bilginin, paylaşım ile anlam ve ivme kazandığını belirten Kondu (2006)'ya göre özetle; okuyan, okumayana; çok okuyan, az okuyana karşı daima üstündür. Okumak insanın kalitesini artırır. İnsan kalitesi her türlü toplumsal yapıda, sorunların kısa sürede çözülmesinde çok önemli bir etkidir. Toplumsal kalitenin oluşması bilgiye ve okumaya bağlıdır. İnsanlar bildiklerinin büyük bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma bilgi edinmede şimdiye kadar aşılammış bir araç olma niteliğini korumaktadır. Sanayi ötesi toplumda, olağanüstü bilgi üretiminin yanı sıra, bu bilginin hızla eskidiği, bu nedenle de sürekli güncelleştirilmesi gerektiği bilinmektedir. Bilimsel gelişmeler yalnızca kendi alanlarında değil, tüm bilim dünyasında ve güncel yaşamda bilgi yığılmalarına yol açmaktadır. Günümüzde yalnız güncel konulardaki yayınlar bir yılda yüz milyon sayfanın üzerine çıkmaktadır. Dünyada bir yılda yayınlanan tüm yazıları yazma olanağı bulunmamakla birlikte, her gün sekiz saatini okumaya veren birinin, bir yılda yayımlanan yapıtı okuyup bitirebilmesi için en az bin beş yüz yıla ihtiyacı bulunmaktadır. Okuma, kişiden kişiye değişebilen amaçlar doğrultusunda gerçekleşen zihinsel bir etkinliktir. Okuma kişisel

gelişimin anahtarı, dil-duygu ve düşünce arasındaki bağlantının kurulması açısından hayattaki konumunuzu etkileyen önemli bir silahtır.

Okuma yalnızca ana dille ilgili bir beceri olmayıp, yabancı dilde de son derece önemli bir konumdadır. Kocaman, Boztaş ve Aksoy (2004), yabancı dilde okumanın önemi üzerinde durmuş ve okumanın, bireyin yabancı dildeki yeterliğini arttırmada en önemli dilsel beceri olarak dikkati çektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü herkesin yabancı bir dilde konuşma olanağı olmayabilir ancak herkes okuma yoluyla yabancı dilini geliştirebilir.

Öğrencilerin çeşitli boş zaman etkinliklerine katılma sıklıklarına göre İngilizce okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırıldığı bu araştırmada kuramsal olarak ele alınan bir diğer kavram da "okuma" kavramıdır. Alanyazında okuma kavramı ve okuma eylemiyle ilgili çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Bu tanımlar aynı zamanda okuma eyleminin özelliklerini de vurgulayan tanımlardır. Çeşitli yazarların okuma kavramına ilişkin tanımlamaları özet olarak değinilecek olursa şöyledir:

Mosallanejad (1999)'a göre okuma okuyucunun, yazarın mesajını alıp anlamlandırıldığı bir algılama ve şifre çözme becerisidir. Çünkü yazar, bilgisini veya düşündüklerini bir mesaj oluşturarak iletir, okuyucu ise söz konusu mesajı okur ve anlamaya veya anlamlandırmaya çalışır. Okuma anlamayı da içerir, eğer okuyucu okuduğunu anlamıyorsa okumuyor demektir.

Bir metni okurken, gözlerimizi bir kağıt ya da başka bir materyal üzerine yazılmış olan bazı imgeler üzerinde gezdiririz ve aynı zamanda bu imgeleri (örneğin sözcük ya da tümceleri) anlamlarla eşleştiririz. Bu bir anlamlandırma, şifre çözme, ya da başka bir deyişle, okuduklarımızdan anlam çıkarma sürecidir (Oğuz, 1997).

Okuma, basit bir etkinlik olmayıp, gözlerin, ses organlarının ve zihnin etkin çalışmasını gerektiren, anlama ve kavrama çabasından oluşan bir etkinliktir. İyi okuma için bunların tümünün uyumlu bir şekilde görevini yerine getirmesi gerekmektedir. Okumanın fiziksel kısmının nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiler de zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Eskiden, gözün satır üzerinde soldan sağa doğru harfleri seçerek sözcükleri tanıdığı, böylece okumanın gerçekleştiğine inanılırdı. Oysa günümüzde yapılan araştırmalarda, gözün satır üzerinde belli bir

noktada odaklandığı, sonraki bir noktaya sıçrayarak ilerlediği ortaya çıkarılmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2003).

Diğer bazı tanımlarda okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceyi anlama eylemi (TDK, 1981); bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci; bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği; ya da yazının anlamlı ses haline dönüşmesi (Demirel, 1990) şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucunun, yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1996).

Okuma becerileri de diğer çoğu beceriye benzer, öğrenildikten sonra bir tarafa konulamaz. Alışkanlık haline gelene kadar sürekli alıştırmayı yapmak gerekir. Ancak bu alışkanlığı kazandıktan sonra verimli bir okuyucu olunabilir. Birey neredeyse bütün hayatı boyunca, sürekli daha iyi okumayı öğrenir. Yani okuma, birbiri üstüne eklenen bir süreçtir (Blaħa ve Bennett, 1993). Ayrıca okuma, genellikle tek başına yapılan bir etkinlik olarak kabul edilir. Zaten eylemin kişisel doğası, yazarın düşünceleriyle okurun beyni arasındaki karşılıklı ilişki, bu saptamayı doğrular.

Tanımlarda öne çıkan çeşitli unsurlar dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki, okumanın bir “süreç” olduğu yönündedir. Buna göre okuma, okunanları anlamlandırma veya iletilerle ilgili bir şifre çözme sürecidir. Öne çıkan bir diğer unsur ise, okumanın bir “alışkanlık” olduğu yönündedir. Okumanın “tek başına yapılan bir etkinlik” olması da çeşitli tanımlarda ifade edilmiştir. Son olarak üzerinde durulan unsur ise, okuma eyleminde önemli olanın “anlamak” olduğu düşüncesidir (Kayalan, 1992). Bu unsur, okuyucunun okuma eyleminden sağlayacağı yararlarla ilgilidir. Çünkü okumanın yararlı olabilmesi okuduğunu anlamaya bağlıdır. Araştırmacılar okumayı farklı şekillerde tanımlasalar da okumanın sadece yazılı sözcüklerin sözlü tekrarını ifade etmediği görülmektedir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucunun okuduklarına anlam yükleme, daha sonra yorumlaması, akıl yürütmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Kılıç, 2004).

Okuma oldukça karmaşık bir süreçtir ve birden fazla beceriyi gerektirir. Öztürk (1997)’e göre, bu becerilerden başlıcaları şöyledir:

- açıkça ortaya konmuş bilgiyi anlama,
- açıkça ortaya konmamış bilgileri anlama / îmâları anlama,
- kavramsal bilgiyi anlama,
- tümce veya ifadelerin iletişimsel değerini (işlevini) anlama,
- tümce içindeki ilişkileri anlama,
- metnin bölümleri arasındaki ilişkiyi dilbilgisi, sözcük bilgisi ve bağlaçlar aracılığıyla anlama,
- metindeki ana düşünceyi ya da önemli bilgiyi bulma,
- ana düşünceyi yardımcı düşüncelerden ayırt etme,
- (genel bir bilgi elde etmek için) gözden geçirme (skim),
- (belli / özel bir bilgi için) tarama (scan),
- aynı düşüncenin farklı şekilde ifade edilmiş hallerini tanıma,
- metni onun dışına çıkararak yorumlama ve
- daha sonra ne geleceğini tahmin edebilme.

Yukarıda sözü edilen beceriler, okuma öğretiminde kazandırılması hedeflenen davranışlar, yani “hedef davranışlar” olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla, bireyin iyi bir okuma gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da başka bir deyişle okuduğunu anlayıp anlamadığını belirlemeye çalışırken bu davranışlar göz önünde bulundurulur. Birey bu davranışları ne ölçüde edindiyse okuma başarısı da o kadardır, yani okuduğunu o kadar anlamıştır.

Hem anadilde hem de yabancı dilde, okumanın geliştirilebilir bir beceri olduğu herkesçe kabul edilmektedir. O halde, bireylerin eğitiminde okumaya önem verilmesi dikkat edilmesi gereken bir olgudur. Okullarda verilen okuma eğitiminde çeşitli amaçlar gözetilmektedir. Bamberger’e göre okuma öğretiminin dört amacı vardır. Bunlar:

1. Bireyin okuma kapasitesinin, gelişimi üzerinde üst düzeyde etki yaratmasını ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak biçimde kullanımı için desteklenmesi,
2. Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve (günlük hayatın sıkıntılarından) kaçış için etkin kullanımı,
3. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi,

4. Okumaya olan yaklaşımın, bireyin yaşamı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için, okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesidir (Kayalan, 1992).

Yukarıda değinilen amaçlardan özellikle üçüncü ve dördüncüsü, bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinin ve bu olumlu tutumu yaşam boyu sürdürmesinin sağlanması gerektiğini vurgulaması bakımından önemlidir.

Okuma, birçok beceriyi içeren karmaşık bir süreç olduğu kadar, aynı zamanda çeşitli aşamalara sahip olan bir etkinlik olarak dikkati çekmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

- *Tanıma*: İlk bilgiler alfabeyi görmek ve öğrenmekle başlar.
- *Görme*: Sözcükleri gözün görmesi ve optik sinirlerle beyne ulaştırmasıdır.
- *Bütünleştirme*: Sözcükler arasındaki ilişkiyi anlayıp bir anlam oluşturmaktır.
- *Derinlik*: Eldeki bilgilerle araştırma ve değerlendirme yapmaktır.
- *Gizleme ve Koruma*: Elde edilen bilgilerle ilgili en büyük sorunlardan birisi de sadece geçici olarak akılda kalmalarıdır. Bunu önlemek için ise öğrenilen bilgiler sık sık tazelenmelidir.
- *Hatırlama*: Edinilmiş olan bir bilginin saklandığı yerden çıkarılması ve uygun yerde kullanılmasıdır.
- *İletişim*: Eldeki bilgilerin karşılıklı kullanımınıdır (Baykızı, 2005).

Aktaş ve Gündüz (2003) ise okuma işleminin şu üç aşamada gerçekleştiğini belirtmişlerdir:

1. *Tanıma*: Göz tarafından incelenen yazılar şekil olarak beyne iletilir ve beyinde yazı şekilleri çözülür. Sözcüklerin tanıdık olup olmadıkları kontrol edilir.
2. *Algılama*: Beyne iletilen her tümce tek tek değerlendirilir, daha önceki bilgilerle ilişki kurularak ve kişinin kendi yorumu da katılarak anlamlandırılır.
3. *Akılda tutma*: Bilgiler birbirleriyle ilişkilendirildikten sonra belleğe kaydedilir. Ancak kaydın iyi yapılabilmesi için sözcüklerin eski bilgilerimizle örtüşmesi ve anlamının açık olması gerekmektedir.

Buzan (2001) ise, okumanın yedi bölümden oluşan bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bu süreçleri şöyle sıralamıştır;

1. *Tanımlama*: Alfabedeki sembollere ilişkin bilgilerdir. Bu adım, okuma başlamadan öncedir.
2. *Özümseme*: Sözcüğün göz tarafından algılanıp optik sinirler aracılığıyla beyne iletiildiği süreçtir.
3. *Ara-bütünleşme*: Okunan bilgilerin parçalarıyla bağlantının kurulduğu adımdır.
4. *Üst-bütünleşme*: Var olan bilgilerle okunanların uygun bağlantılar, analizler, eleştiri ve değerlendirmeler, seçip alma ve reddetmeler yoluyla birleştirilmesi aşamasıdır.
5. *Kaydetme*: Bilginin depolandığı aşamadır.
6. *Hatırlama*: Okuma yoluyla kazanılan bilgilerin gereksinim duyulduğunda geri getirilebilmesidir.
7. *İletişim*: Okuma yoluyla edinilen bilginin hemen ve daha sonra kullanılabilmesidir. Bu iletişim (sözlü, yazılı ya da dans veya resim gibi) çeşitli türlerde olabilir.

Okuma etkinliğinin farklı yazarlarca yapılmış tanımlarının bulunması gibi, bu etkinliğin nasıl bir süreç olduğuyla ilgili de farklı görüşler bulunmaktadır. Harmer (1983), genellikle, dört temel dil becerisinden konuşma ve yazmanın üretimsel beceriler, dinleme ve okumanın ise edilgen (pasif) beceriler olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Oysa okumanın, yalnızca sözcük ya da tümceleri görmek olmadığı, çok daha karmaşık süreçleri içeren bilişsel bir etkinlik olduğu, bu nedenle de tıpkı konuşma ve yazma gibi, (tahmin etme, okunularak edinilen bilgileri kontrol edip, bazılarını kabul, bazılarını ise reddetme ve soru sorma gibi bilişsel becerileri içerdiğinden) “etkin” bir süreç olduğu ve etkin zihinsel süreçler gerektirdiği birçok yazar tarafından kabul edilmektedir (Adalı, 2003; Dökmen, 1994; Kılıç, 2004; Mosallanejad, 1999; Sarıçoban, 2001). Kişi bir yandan okur, bir yandan da okuduğu metnin içeriğinde yer alan bilgiyi işler.

Okuyucu, okuduğu metindeki iletiyi almak ve yazarın iletmek istediğinin ne olduğuyla ilgili denenceler oluşturmak için etkin bir şekilde çalışmak durumundadır.

Metnin asıl iletmek istediğini alabilmek için okuyucu, birbiri üstüne kurulan bir dizi beceriye gereksinim duyar. Zaten okuma, okuyucuyla yazarın iletişime geçmesidir. Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için, dünyayla ilgili belli ortak düşünce ve çıkarımları olması gerekir. Bu etkin sürece, yazar, okuyucu ve metin öğelerinin tümünün katkıda bulunması gerekmektedir. Kişinin sahip olduğu bilgi ve metinde neyi aradığı, okuduğu metinden ne anladığı kadar önem taşımaktadır (Cihan, Çavuşoğlu ve Şahin, 2001).

Sonuç olarak, çok sayıda yazar okumanın etkin (aktif) bir süreç olduğunu kabul etmekte, genellikle daha eski tarihli eserlerde okuma etkin olmayan (pasif) bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Birçok yazar okumanın bireye getirilerini tartışmış ve bu konuda çeşitli görüşler öne sürmüştür. Bu görüşlerin neler olduğuna değinmeden önce okuma nedenleri üzerinde kısaca durmakta yarar vardır. Temel olarak, okumanın nedeni, var olan bilgilerle yazılı olarak iletilen düşünceler arasında bağ kurmaktır. Bunu yaparken, bazıları keyif almak için, bazıları bilgi edinmek için, bazıları ise edindiği bilgileri kullanmak amacıyla okur. Bir metne yaklaşım, okumanın amacından büyük ölçüde etkilenir (Cihan, Çavuşoğlu ve Şahin, 2001). Staiger (1979)'a göre, bireyin okuma nedenleri özetle şöyle sıralanabilir:

1. Adet (ritüel) olduğu üzere veya bir alışkanlığın vermiş olduğu davranış nedeniyle,
2. Görev duygusuyla, yani bireyin sahip olduğu iş veya mesleğin okumayı gerekli kılması nedeniyle,
3. Genellikle zaman doldurmak veya öldürmek için,
4. Güncel olayları izlemek ve anlamak için,
5. Anlık kişisel tatmin için,
6. Günlük yaşamın uygulamaya dönük gereksinimlerini karşılamak için,
7. Profesyonel veya mesleki ilgileri devam ettirmek ve ilerlemek için,
8. Daha çok hobi türünden uğraşlar için,
9. Toplumsal (socio-civic) gereksinim ve talepleri karşılamak için (iyi vatandaşlık),
10. Kendini geliştirmek ve ilerletmek için,
11. Çok entelektüel gereksinimleri tatmin için,

12. Dini gereksinimleri tatmin için ve
13. Kişisel-sosyal talepleri karşılamak için okur.

Greene ve Petty ise, okumanın amaçlarını, temel okuma becerilerini geliştirmek, okumadan zevk almak, bireysel ilgi ve gereksinimleri karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek, okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak ve sürekli okuma ilgisini geliştirmek olarak belirtmektedirler (Demirel, 1999). Bayır (2002)'a göre, amaçsız okuma olmaz. Birey bilgi edinmek, okuryazarlığını pekiştirmek, zamanını değerlendirmek, başkalarıyla kolay iletişim kurmak, günlük olaylardan haberdar olmak, geçmişten geleceğe kültür birikimini aktarmak için okur.

Grabe ve Stoller (2001), öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamlarında genellikle dört amaç için okuduklarını belirtmişlerdir. Onlara göre birey;

1. aradığı bilgiyi bulabilmek,
2. yeni bilgi edinmek,
3. bilgiyi birleştirmek ve değerlendirmek ve
4. ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri anlayabilmek için okumaktadır.

Okumanın bireye sağladığı yararlar konusunda farklı kaynaklarda çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Örneğin Özdemir (1983), okumanın insanı olgunlaştırdığını, kişinin anlama gücünü geliştirdiğini, düşünce donanımını zenginleştirdiğini ve duyarlılığını da yeniden kurup biçimlendirdiğini ifade etmiştir. Sever (2000) de, bireylerin okuma aracılığıyla çeşitli duyu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştığını, böylece bireyin, (arınma sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi) duyuşsal boyutlu davranışlar kazandığını ve beğeni düzeyinin yükseldiğini belirtmiştir. Okuma, ekmeğin bedeni beslemesi gibi ruhu besler (Özdemir, 1975).

Okumanın bireye getirileri bu kadarla sınırlı değildir. Okuma, sadece yeni bilgilerin öğrenilmesine yarayan önemli bir araç değildir; aynı zamanda, yeni dil becerilerinin edinilmesini de sağlar. Anadildeki okumalarda ileri düzeydeki bireyler bile okuma sayesinde yeni sözcükler öğrenirler. Yabancı dildeki okumalarda ise, bireyler ikinci dil edinimlerini geliştirmede kullanabilecekleri önemli bilgiler edinme

olanağı bulurlar. Kısaca okuma, hem ana dilde, hem de yabancı dilde, her türden yeni bilgi ediniminin temel kaynağıdır (Kıroğlu, 2002). İster ana dilde, ister başka herhangi bir dilde okuyor olsun, potansiyel bir okuyucunun sahip olduğu en önemli kaynak, dilin kullanılma şeklinin farkında olmasıdır. Çünkü okuma, her şeyden önce, dille ilgilidir (Wallace, 2001). Sever (2000), okumanın bireye sağladığı yararlarından belki de en önemlisinin “sözcük dağarcığı zenginliği” olduğunu ifade etmiştir. Sözcükler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir. Dilde her sözcük bir nesnenin ya da düşüncenin simgesidir. Bu yönüyle düşünüldüğünde, bireyin sözcük dağarcığının zenginliği ve bu zenginliğin bellekte çok yönlü örgütlenmesi, onun kavrama, algılama ve değerlendirme yetilerinin de belirleyicisi olacaktır.

Okuma, bireyin yalnızca sözcük hazinesini zenginleştirmekle kalmaz; aynı zamanda bilgi hazinesini de zenginleştirir. Birey elindeki yazılı sayfa aracılığıyla yazarla iletişime geçer. İletiyi algılamaya başladığı andan itibaren de bir bilgi akışı başlar. Zaten günlük yaşamda öğrenilenlerin büyük bölümü okuma yoluyla elde edilir.

Okumayla ilgili çok çeşitli tanımlamaların yapıldığı söylenebilir. Oysa, okuma görünmez, zihinsel bir süreç olduğundan (Blaha ve Bennett, 1993), onu tanımlamaya çalışmak yerine iyi okumayı sağlayan becerilerin neler olduğunu anlayıp açıklamaya çalışmak daha doğru bir yaklaşımdır.

Staiger, iyi bir okuyucuda bulunması gereken özellikleri sıralamıştır. Bunlar; okumak için gerçek arzu, sözcükleri anlamlarına çevirebilme, istenen havayı / duyguları duyabilme, yorumlayabilme, okunan malzemedeki güçlü ve zayıf kısımları algılayabilme, geçmiş deneyimlerle karşılaştırabilmedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Gülsen ve Tolungüç (2005) de, iyi bir okuyucunun sahip olması gereken özelliklerden söz etmişlerdir. Onlara göre, iyi bir okuyucu, satır aralarında yazılanları anlayabilir, okumakta olduğu metnin devamını tahmin etmeye çalışır, metindeki düşüncelerin birbirleriyle olan bağlantılarını görebilir, uyanıktır (alert) ve metinde yer alan her ipucunu değerlendirir, mantıklı düşünür, sorgulayıcıdır, yeni düşüncelere açıktır, okuduğu her şeye inanmaz, gerçeklerle görüşleri birbirinden ayırt edebilir ve okumaya merakla yaklaşır.

İyi okuyucularla yetersiz okuyucular arasındaki farkların bilinmesi de okumanın nasıl bir etkinlik olduğu ve ne gibi süreçler gerektirdiği konusuna ışık

tutabilir. Yetersiz okuyucular tek tek sözcükleri kodlamayla uğraşmakta, farklı metin ve içerikleri okumada ya da onlara uyum sağlamada başarısız olmaktadır. Çoğu zaman kendi anlama düzeylerini izleyememekte, gelişiminin farkında olamamaktadırlar (Paris, Wasik ve Turner, 1990).

Okuduğunu Anlama

Okuma, beceriye dayalı bilişsel bir edim, metindeki bilginin görsel olarak algılanması ve metnin anlamını kavrama yeteneğidir. Metindeki bilgileri görsel olarak algılamak okuma ediminin yalnızca ilk basamağıdır, metindeki bilgi kavranmadıkça bütünlüğe ve olgunluğa erişmez (Kıroğlu, 2002). Anlama okumanın önkoşuludur. Anlama gerçekleşmediyse okuma olmamış kabul edilir. O halde, okuma için bu denli büyük önem taşıyan anlama nedir?

Semercioğlu (1989) anlamayı, yeni öğrenilen bilgilerin, önceden öğrenilmiş ve uzun dönemli bellekte biriktirilerek saklanan bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliği olarak tanımlamıştır. Okuma etkinliği sırasında öğrenci, yazıları görmek ya da seslendirmek yoluyla bilgi girdisi sağlar; var olan bilgileriyle okuduğu metnin içeriğini karşılaştırarak okuma etkinliğini sürdürür (Güteryüz, 1999).

Bireye verilen eğitimin amacına ulaşabilmesi için bireyin okuduğunu anlaması önkoşuldur. Çünkü okuduğunu anlama yalnızca Türkçe ya da İngilizce gibi derslerde değil bütün alanlarda bireyin gereksinmesi olan bir beceridir. Hatta okumanın kapsamı çok daha geniştir; birey tüm yaşamında okuduğunu anlama gereği duymaktadır. Yabancı dilde okuduğunu anlama ise en önemli beceridir denilebilir.

Okumada, bireyin önceden yaşantı yoluyla kazanmış olduğu bilgilerin önemi büyüktür. Çünkü birey, okuduklarını işlerken var olan bilgileriyle birleştirir. Yani var olan eski bilgilerle yeni edinilenlerin ilişkilendirilmesi okuduğunu anlamada büyük önem taşımaktadır. O halde, okuduğunu anlama, “bireyin okuma sırasında harekete geçirdiği etkin zihinsel süreçler sonucunda, önceden var olan bilgisiyle okuduğu metinden edindiği yeni bilgileri bir araya getirerek elde ettiği yeni anlam” olarak düşünülebilir.

Okuduğunu anlamada önemli olan, süreçten çok sonuçtur. Yani; tahmin etme, okunan metnin iletmediği bilgiyi kabul ya da reddetme, yeniden yapılandırma ve

kavrama süreci, birey metni anlayıncaya dek sürmelidir (Mosallanejad, 1999). Okuma süreci anlamayı sağlayamıyorsa bir anlam ifade etmez. Çakıcı (2005), bir metnin anlaşılmasının bireyin önceden edinmiş olduğu bilgilerce belirlendiğini ifade etmiştir. Ona göre, okudukça edinilen yeni bilgiler zihinde önceden edinilmiş olanlarla birleşir ve daha geniş şemalar oluşturur, böylece okuyucu, daha çok kavram, olay, nesne ve olguya ilişkin daha çok bilgi sahibi olur; karşılaştığı yeni bilgileri daha kolay öğrenir duruma gelir ve bilgi birikimini arttırır. Bu, yaşam boyu sürüp gider.

Bireyin “okuduğunu anlamada başarılı” olması, onun, bir metinden mümkün olan en üst düzeyde bilgiyi edinerek ve en alt düzeyde yanlış anlamayla, doğru ve etkili bir biçimde okuyabilmesi anlamına gelir. Okuduğunu anlama başarısı yüksek olan birey, okuduğu metnin içeriğiyle ilgili (örneğin, sorulara yanıt vererek ya da metni özetleyerek) yanlış anladığı yerleri de ifade edebilir (Swan, 1992).

Tutum

Bu çalışmanın konusunun, okumaya yönelik tutumların belirlenmesini de kapsamaması nedeniyle, tutumun ne olduğunun kavranması gerektiği düşünülmüş ve araştırmanın bu bölümünde tutum kavramının tanımı, tutumun özellikleri, işlevi, kaynağı, öğeleri, boyutları, tutumların ölçülmesi, tutumlar ile akademik başarı arasındaki ilişki ve son olarak da okumaya yönelik tutumlar üzerinde durulmuştur.

Tutumun bilimsel olarak incelenmesi 19. yy'da başlamıştır. Latince kökeninde "harekete hazır" (Arkonaç, 2001) anlamına gelen tutumla ilgili alanyazın incelendiğinde, bu kavramla ilgili çeşitli tanımlara rastlanabilir. Tanımların çoğu tutumu, herhangi bir durum karşısında bireyin davranışı için zihinsel hazırlık durumu olarak nitelemektedir. Yapılan tanımlardan bazıları şöyledir;

Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2004). Ünal (1981)'a göre ise tutum, bir tepki veya belli türde dikkat ya da etkinlik hazırlığı olarak düşünülebilir. Bu nedenle, tutumun kendisi bir davranış değil, davranışın ön koşuludur. Ona göre, tutumlar, hareket için rehber; bir tepki yapılmadan önce, yeni deneyimlerin başvurulduğu ve değerlendirildiği zihinsel durumlardır.

İnceoğlu (2004)'na göre tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Cantril tarafından yapılan bir başka tanıma göre tutum, ilgili herhangi bir nesne veya duruma karşı bireylerin karakteristik şekilde tepkide bulunmasına temel olan, az çok devamlı ve ısrarlı bir zihinsel hazır olma durumu ya da nesnelere, durumları, düşünceleri, kişileri ve kurumları belli şekilde değerlendirme eğilimi veya tavrıdır (Ünal, 1981). Söz konusu eğilim veya tavır, beğenilen nesnelere yüksek, beğenilmeyenlerin ise düşük değerlendirilmesine neden olur. Bunun önemli bir nedeni, bireyin uyaranlara dönük algılarını zihninde oluşturmuş olduğu standartlara göre anlamlandırmasıdır.

Krech ve Crutchfield tutumu, "bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi" olarak tanımlarken; Sherif, "bilişsel, güdüsel ve davranışsal sistemler olarak tutumların, dış dünyamıza ilişkin oldukça sürekli varsayımlar olduğunu; dış dünyanın işleyiş biçimi ve insanlar hakkında edinilen birtakım düzenli beklentiler, inançlar içerdiğini; neyin doğru, neyin yanlış, neyin arzulanır, neyin kaçınılması gerektiği konusunda yol gösterdiğini" savunmaktadır. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimi olarak düşünülebilir (İnceoğlu, 2004). Benzer şekilde, Ajzen (1988)'e göre tutum; biliş, duyuş ve davranıştan meydana gelen çok boyutlu bir yapıdır. Banyard ve Hayes (1994) ise, tutumları, içinde yaşadığı sosyal çevreyi anlayabilmek için bireyin oluşturduğu bir çerçeve olarak tanımlamışlar ve tutumların, bireyin dünyasını ve o dünyadaki davranışlarını yapılandıran şey olduğunu ifade etmişlerdir.

Tutum kavramıyla ilgili tanımların en önemlilerinden biri de Lindzey ve Aronson (1985)'un Allport'tan aktardığı tanımdır. Ona göre tutum, deneyim yoluyla oluşturulmuş ve ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin tepkisi üzerinde dinamik ve yönlendirici bir etki yaratan, zihinsel bir hazır olma durumudur. Tutum, bir tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997). Baron ve Byren'a göre tutum, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir ve bu eğilimler diğer insanları, grupları, düşünceleri ya da nesnelere (tutum objesi) konu edinir (Keskin, 2003). Ülgen (1994) ise tutumu, öğrenmeyle kazanılan, bireyin

davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak tanımlamıştır.

Tutumların ne olduklarının bilinmesi kadar ne olmadıklarının bilinmesinin de tutum kavramının anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Tutumu, iyi ya da kötü bir duygu veya his olarak değerlendirmek yanlıştır. Tutum daha çok, bir şeyin iyi ya da kötü olduğuna ilişkin bir histir ve birey onu –en azından biri onun düşüncesini değiştirecek bilgi ya da görüşler sunana kadar- “gerçeğin kendisi” olarak kabul eder (Eiser ve Van Der Pligt, 1988). Tutum, kendi başına bir tepki şekli değildir; ancak tepki göstermeye hazır olma durumunu ifade eder.

Tutum konusuna bu denli önem verilmesinin nedeni; tutumların bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanı sıra, davranışlarını da yönlendirici "bir güce" sahip olmalarından kaynaklanır. Tutum, davranışların gerisindeki yönlendirici güçtür. Tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş biçimi çıkarılabılır ve davranışların ön kestirimleri olanağı doğar; diğer yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanarak insan davranışları, tutumları kontrol edilerek denetim altına alınabilir (Ünal, 1981). Zaten tutumların araştırmacıların bu şekilde ilgisini çeken bir konu olmasının temelinde yatan asıl düşünce de tutumun bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem olmasının yanı sıra, davranışlarını da yönlendiren bir güce sahip olduğu varsayımıdır (İnceoğlu, 2004).

Tutum konusunda yapılacak olan araştırmalar, bireylerin herhangi bir tutum konusuna karşı gösterecekleri tepkinin çıkarılabılmesine, taktik ve stratejilerin ona göre saptanmasına yardımcı olabilir. Tutum değişikliği ve onun sonucu olarak istenilen tepkinin de sağlanması mümkün olabilir (İnceoğlu, 2004). Diğer yandan, gelecekteki davranışların kestirimine olanak vermesi bakımından tutumların saptanması, başka bir deyişle ölçülmesi yararlı olabilir. Tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duygular sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenir. Bu da, tutum oluşumunda öğrenme sürecinin varlığını göstermektedir. Öğrenme süreci ise tutum kavramına değişkenlik boyutu kazandırmaktadır. Bu nedenle, tutumlar değişmez durağan olgular değildirler (İnceoğlu, 2004). Değişebilir olgular olmaları nedeniyle, tutumların davranışların her zaman güvenilir bir göstergesi olabileceğini söylemek doğru değildir (Ünal, 1981).

Tutum konuları içine bireyin yaşamı için anlamlı olan durumlar, kişiler, kurumlar, düşünceler veya buna benzer bütün uyarıcılar girebilir (Ünal, 1981). Öte yandan, Ünal (1981)'ın Karech'ten aktardığına göre, deneyimler tutumları, tutumlar ise ilgili nesnelere iyi / kötü, doğru / yanlış, yararlı / zararlı, güzel / çirkin şeklinde yargılamaya dönük inançlar geliştirmeye yardımcı olur. Ancak, bir kimse, çeşitli nesnelere hakkında inançlara ve yargılara sahip olabilir, fakat sahip olduğu belli inançlar, “iyi” veya “kötü”, “güzel” veya “çirkin” sıfatları eşlik etmemişse, bunlar tutum değildirler. Aynı şekilde, ister objektif, ister sübjektif olsun, zihinsel olarak değerlendirilmeyen duygusal tepkiler de tutum değildirler.

Tutumlar, bireyi eyleme yönlendiren bir niteliğe sahiptir. Yeterli deneyimlerin sonunda ve uzun zaman aralığı içinde tutumlar davranışlara rehberlik edebilecek olan genelleşmiş değerler haline gelirler. Bir başka deyişle tutumlar zaman içinde birikirler, etkileşirler, birbirlerine bağlanarak ve birbirlerini değiştirerek daha genel yapılar oluştururlar. Bu genel yapılar zamanla bireyde yerleşerek alışkanlık karakteri kazanırlar. Diğer yandan, tutumlar, planlanmış (formel) veya planlanmamış (informel) öğrenmelerin bir sonucu olarak oluştuğuna göre, yeni ve farklı öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak da değişebilirler. Ancak, yerleşmiş tutumları değiştirmek zordur. Tutumların bireyi eyleme sevk etmesi; iyi, yararlı ve güzel gördüğü şeyleri istemesinden ve elde etmek için çaba sarf etmesinden kaynaklanır. Böylece birey, harekete geçer. Zararlı olandan korunmak için önlemler alır veya alınması yönündeki gayretlere yardımcı olur (Ünal, 1981).

Tutumun Özellikleri

Banyard ve Hayes (1994), tutumun dört özelliğinden söz etmişlerdir. Buna göre tutumlar;

1. Bireyin dünyasıyla ilgili bir nesne ya da bu dünyanın bir boyutu ile ilgilidirler.
2. Kısmen uzun sürelidir, anlık değişim gösteren bir görüş ya da ruh hali değildirler.
3. İçsel (ya da açıkça ifade edilmeyen) duygu ve değerlendirmeler içerirler.

4. Yaşamda deneyim kazanma ve davranışları belirlemede kullanılan bir çerçeve oluşturmak olarak görülürler.

Tavşancıl (2002) da tutumla ilgili yapılmış olan tanımlardan yola çıkarak, tutumun çeşitli özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanılarak kazanılır. Birey tutumları toplumsallaşması sırasında öğrenir. Yani tutumlar, yaşantılar yoluyla öğrenilir.

2. Tutumlar geçici değildirler, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani, birey yaşamının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olur.

3. Tutumlar birey ve tutum konusu arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4. İnsan-tutum konusu ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey, tutum konusuna ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.

5. Bir tutum konusuna ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirilmesi, ancak o tutum konusunun başka tutum konularıyla karşılaştırılması sonucu gerçekleşir.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar; toplumsal değer, grup ve nesnelere yönelik tutumlardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil; daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Yani; tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumlar, benlik ve güdülerle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu durum da, bireylerin yetişkin bir birey olduktan sonra bile tam ve tarafsız bir araştırma yapmak yerine, peşinen tutum ve kanaat geliştirmesinde önemli rol oynar (Ünal, 1981). Ayrıca, tutumların bilinçli olarak değiştirilebilmesi için özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir.

Tutumun İşlevi

Bireyin yaşamında büyük önem taşıyan ve davranışlarını yönlendiren gizli bir güç olan tutumların çeşitli işlevlerinden söz edilmektedir. Örneğin İnceoğlu (2004), tutumların “bilgi”, “araçsal”, “değer ifade edici” ve “ego koruyucu” olmak üzere dört işlevi olduğunu ileri sürmektedir. Bazı kaynaklarda ise, bu dört işleve “topluma uyum sağlama” adında bir beşincisi daha eklenmektedir (Atkinson, 1966; Bölükbaş, 2004). Bunlar tek tek aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. *Bilgi İşlevi*: Dünyayı anlamlandırmasında bireye yardımcı olan ve gündelik yaşamında özümsemesi gereken farklı bilgileri düzene sokan tutumlar “bilgi” işlevine hizmet ederler. Bu tür tutumlar, bireylerin ayrıntılara bakmaksızın bilgisini düzenlemesini ve işlemesini sağlar. Ön sırada oturan gözlüklü öğrencilerin çalışkan oldukları düşüncesi buna bir örnektir. Böyle tutumlar, gerçekliği aşırı basitleştirir ve olayların farklı algılanmasına neden olurlar (Bölükbaş, 2004).

2. *Araçsal İşlevi*: Tutum konusu olan nesne, kişi ya da durumun, bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, bireyde olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olmaktadır. Bu anlamda tutum konusu birey için “araçsal” bir değer taşımaktadır (İnceoğlu, 2004). Bu da tutumun “araç” işleviyle ilgilidir.

3. *Değer İfade Etme İşlevi*: Bazı tutumlar bireyin benimsediği değerleri ortaya koyma işlevine hizmet eder. Bu tür tutumlar genellikle bireyin benlik algısıyla yakından ilişkilidir. Çünkü bir bireyi diğerlerinden farklı kılan sevdiği, sevmediği şeylerdir denebilir. Bu nedenle de, değer verme işlevine sahip tutumlar kolay kolay değişmezler. Bunun için bireyin ikna edilmesi gerekir.

4. *Ego Koruyucu İşlevi*: Birey, kendi egosunu tehditlere karşı savunmak için belli tutumlar edinebilir. Ego koruma, aslen Sigmund Freud’un savunma mekanizmaları ile ilişkilidir.

5. *Topluma Uyum İşlevi*: Toplumsal uyum işlevine hizmet eden tutumlar, bireye toplumun bir parçası olduğu hissini vermesi nedeniyle önemlidir. Aslında tutumun içeriği birey için çok da önemli değildir, önemli olan; tutumun, birey ve içinde yaşadığı toplum arasında oluşturduğu bağıdır. Toplumsal inanç, düşünce ve yargılar değişmesi uzun süren olgulardır. Bu nedenle, bu tür tutumlar da kolay kolay değişmezler.

Smith, Bruner ve White (1956) ise tutumların işlevini üç madde halinde belirlemişlerdir. Bu işlevler, bireyin

1. *Tutum konusuna ilişkin yargıda bulunmasını sağlar*: Örneğin; birey, önceki bilgilerini yeni öğrendikleriyle birleştirerek, sadece bir kısmını duyduğu bir konuşmanın konusu ve içeriği hakkında bir yargıya varabilir. Bireyin sahip olduğu tutumları harcaması gerekecek bilişsel çabalardan tasarruf etmesini sağlar.

2. *Topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır*: Örneğin bireyin bir sosyal gruba ait olmasını sağlayabilir. Tutumları, bireyin desteklediği yardım kuruluşunu bile etkiler.

3. *Kendi benliğinin farkına varmasını sağlar*: Tutumlar, bireyin gereksinimlerinin ve duygularının dışı vurumu olmaları nedeniyle, benlik-algısını şekillendirir. Tutumlar yardımıyla birey, nasıl biri olduğuna dair kendisiyle ilgili zihinsel bir resim oluşturur.

Tutumun Kaynağı

Tutumların tanımlanması, özelliklerinin bilinmesi ve işlevlerinin kavranmasının yanı sıra, onların kaynağının ya da başka bir deyişle nasıl ve nereden ortaya çıktıklarının bilinmesi de önemli görülmüş ve bunun da araştırma kapsamıyla ilgili olduğu düşünülmüştür.

Tutumlar, bebeklikten başlayarak, kişinin bütün hayatı boyunca gelişirler. Tutumların ortaya çıkışında çocukluk yılları hem önemli hem de kavranılması güç yıllardır. Tutumlar, aile üyelerinin, öğretmenlerin, arkadaşların, komşuların vb. kimselerle ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkar. Bunların her birinin, tutumların doğuşunda ve değişmesinde çeşitli derecelerde etkileri vardır. Tutumların kazanılması veya değişikliğe uğraması, öğrenme ilkelerine göre olur. Ancak, alt düzeyde bir şartlanma ve bilinçsiz taklit, başkalarının inançlarının benimsenmesi ve özdeşleşme önemli rol oynar (Ünal, 1981).

Tutumların oluşumunda rol oynayan çeşitli etkenler bulunmaktadır. Tutumlar genellikle;

- İlişkilendirme (association),
- Tutum konusu (obje) ile doğrudan deneyim,

- Başkalarından öğrenme,
- Genetik (kalıtsal) aktarım ve
- Fizyolojik etkenler sonucunda oluşurlar (İnceoğlu, 2004).

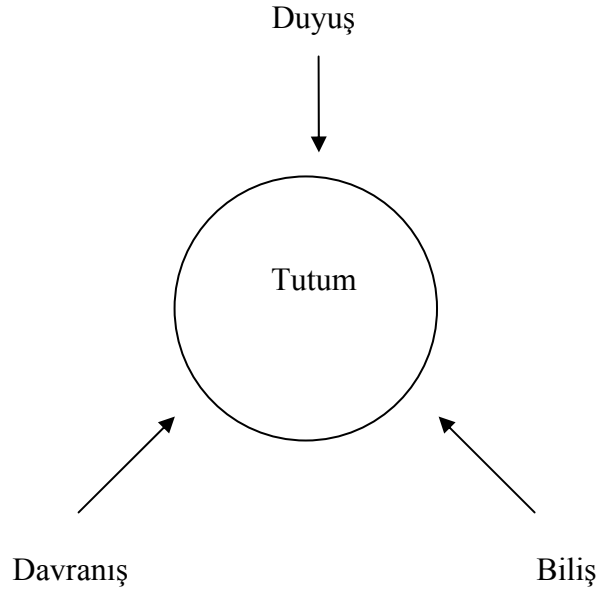
Tutumun Öğeleri

Tutumu oluşturan çeşitli unsurlar bulunmaktadır ve bunlar “tutumun öğeleri” olarak adlandırılmaktadırlar. İnceoğlu (2004), bu öğeleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- *Duyuşsal öğe*: Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, tutum konusundan hoşlanma ya da hoşlanmama durumudur (Baysal ve Tekarslan, 1996). Erdoğan (1999) ise, duyuşsal öğeyi, bireyin tutuma konu olan olay ve nesnelere yönelik heyecanını içeren, tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici yönü olarak tanımlamıştır.

- *Bilişsel öğe*: Bireyin, tutum konusu olan nesne ya da duruma ilişkin sahip olduğu inanç ve bilgilerin tümüdür.

- *Davranışsal öğe*: Bireyin tutum konusuna ilişkin davranış eğilimi ile ilgilidir. Bu gruplandırma şeklinden hareketle, tutumu oluşturan öğelerin şekildeki gibi olduğu söylenebilir.



Şekil 1.3

Tutumun Öğeleri

Kaynak: Feldman (1997)

Tutumun Boyutları

Tutum kavramları ve araştırmaları tutumların çeşitli boyutlarla tanımlanabileceğini göstermiştir. Bu boyutlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- *Tutumun konusu:* Bireyin, hakkında olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturduğu nesne, olay, konu ya da olguyu ifade eder.
- *Tutumun yönü:* Her tutumun bir yönü vardır. Tutumun konusuna karşı olumlu ya da olumsuz bir tepki eğilimi söz konusudur.
- *Değişim aralığı:* Bütün tutumlar iki uç noktada (olumlu ve olumsuz) bir değişim aralığına sahiptir. Bu, tutumun olumluluk ya da olumsuzluk düzeyi olarak düşünülebilir.
- *İki yönlü çekim ve tutumun esnekliği ya da katılığı:* Tutumun esnekliği ya da katılığı inanç ve değerlerle ilişkilidir. İnançlar ne denli katı ise, o inançlara bağlı olarak ortaya çıkan tutumlar da o ölçüde katıdır. Diğer yandan, inançların daha esnek olduğu durumlarda ise, tutumlar da esnektir. İki yönlü çekim de, tutum bileşiminde aynı anda hem olumlu hem de olumsuz unsurların var oluşunu ifade eder. Bu iki

karşıt yöndeki eğilimler birbirine ne kadar eşit ölçülerde ise, iki yönlü çekim de o kadar yoğun olur.

- *Dolayımllık ve Kalıp Yargılar*: Bireyin belli bir konuya ilişkin tutum oluşturması için o konu ile doğrudan ilişkiye girmesi gerekmemektedir. Dolaylı yollardan (medya, başka insanlar, kitaplar vb. araçlar) edinilen bilgilerle de bireyin belli konu ve durumlar hakkında birtakım tutumlar oluşturması olasıdır.

- *Belirginlik ve Merkezilik*: Belirginlik, bir tutumun diğer tutumlar arasında birey için ifade ettiği öncelik durumudur. Benzer şekilde, merkezilik de bir tutum demeti içinde bir tanesinin en önemli tutum olmasını ifade eder. Bu tutum merkezde, aynı demetteki diğer tutumlar da onun çevresinde yer alır. Bu tutumun değiştirilmesi için çevresindeki diğer tutumların değiştirilmesi gerekebilir. Ayrıca, bir tutumun bireyin benlik bilincinde merkezi bir rol oynaması, onun gücünü ve değiştirilmesi zor olduğunu gösterir.

- *Zihinsel karmaşıklık*: Bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu bilgi yoğunluğunu ifade eder. Genel konularla ilgili tutumlar daha ayrıntılı konularla ilgili tutumlardan daha karmaşıktır.

- *Bilinçlilik*: Bireyin bilinçli tutumlarının kaynağı ve hedefi kendisi için bellidir. Bazı tutumların ise bilinçaltı varlığı kabul edilmektedir. Bunların zihinsel ve duygusal eğilimleri yoktur, yalnızca davranışsal öğeleri temsil ederler.

- *Ölçülebilirlik*: Tutumların bilinmesinin ve değiştirilebilmesinin sağlanması tutumların ölçülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de tutumun oluşumu, gelişimi ve değişimini ölçecek ölçme araçları geliştirilmiştir (İnceoğlu, 2004).

Öte yandan, Banyard ve Hayes (1994) de, tutumun karmaşık bir bilişsel yapı olduğundan ve bu karmaşık yapının değerlendirilmesinin, onun farklı boyutlarının analiz edilmesini gerektireceğinden söz etmişlerdir. Bu boyutlardan bazılarını da aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

- *Sıklık*: Belirtilen tutumun olumlu ya da olumsuz olma derecesi.
- *Kapsam*: Bazı tutumlar –otobüste hapsiran insanlara yönelik tutum gibi- çok dar kapsamlı iken, bazıları –örneğin savaşa yönelik tutum- çok geneldir.

- *Devamlılık*: Tutumun değişime ne ölçüde dayanabileceği ile ilgilidir.
- *Merkeزدelik*: Tutumun, bireyin benlik algısı için ne ölçüde önemli olduğunu ifade eder.
- *Farkındalık*: Bireyin kendi tutumunun farkında olma derecesidir.

Tutumların Ölçülmesi

Tutumun önemli olması onun davranışı oluşturan etkenlerden biri olmasından kaynaklanmaktadır. Herhangi bir tutum konusuyla ilgili tutumların ne oldukları, birbirleriyle ilişkileri anlaşılıp ölçülebilirse, davranışın tahmini daha iyi yapılabilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle tutumların ölçülmesi önemlidir. Ünal (1981), tutumların ölçülmesinin önemine ve gereğine inanmaktadır ve bu gerekliliğin nedenini gelecekteki davranışların çıkarsanabilmesine olanak sağlaması olarak açıklamıştır.

Tutumları ölçmenin çeşitli yöntemleri bulunmaktadır. Baysal (1981), bu yöntemleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır;

1. bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler,
2. görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
3. bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre yapılan ölçümler,
4. bireye verilen bazı yansız iş ve görevleri yerine getirme tarzının gözlemlenmesine dayalı ölçümler ve
5. bireyin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümlerdir.

Bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği, bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçek türüne girmektedir. Likert türünde bir ölçektir ve bu tür ölçeklerde denekler ön plana alınırlar. Ölçekte, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları maddeler ve bu ifadelere hangi ölçüde katıldıklarını belirten dereceler yer almaktadır. Bireyler her maddeye “tamamen katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” arasında değişen beşli derecelerden birini seçerek yanıt verirler. Likert ölçeklerinde kullanılan tekniğe, “Likert’in dereceleme toplamları tekniği” de denilmektedir.

Tutumlar ve Akademik Başarı

Tutumların akademik başarıyla olan ilişkisinin bu kısımda ele alınmasının nedeni, okuduğunu anlama başarısının yabancı dile ilişkin akademik başarının önemli bir bölümünü oluşturduğu düşüncesidir. Eğitim süreci karmaşık bir süreçtir ve bu süreç sadece öğrenci, öğretmen, materyal etkileşimiyle sınırlı değildir. Çünkü öğrencinin konuyla ilgili geçmiş bilgi ve yaşantıları, hazır bulunuşluk düzeyi, ilgisi, inançları, öğreneceği konuya yönelik tutumu öğrenme sürecine etki eden çeşitli faktörler arasında yer alır.

Okulda gerçekleşen öğrenmelerde, bir derse yönelik ilgi öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Tutum ise öğrenme hızını artırma bakımından ilgiden de baskındır. Bir derse yönelik olumlu tutuma sahip olmak, verilen konuya karşılık verme isteği göstermek, verilen karşılıktan tatmin olmak, konunun olumlu bir değeri olduğunu kabul etmek ve bir değer olarak kabulüne taraftar olmak gibi davranışlar göstermek anlamına gelir (Bölükbaş, 2004).

Diğer birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de tutum, süreci etkileyen önemli bir etkidir. Hatta tutum bu süreçte öyle büyük bir önem taşır ki, öğrencinin tutumuna bağlı olarak, yabancı dil öğrenme süreci zevk ve aydınlanma kaynağı ya da bir işkence kaynağı haline gelebilir. Dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin o dili konuşan insanlara karşı tutumu da önem taşımaktadır. Eğer o dili konuşan kişilere karşı olumlu tutuma sahiplerse, onlarla iletişim kurmayı daha çok isteyeceklerdir (Lightbown ve Spada, 2000).

Tutum-başarı ilişkisi günümüzde artık kanıksanmış bir gerçektir. Öğrencilerin bir derse ya da konuya yönelik olumlu tutum göstermesi, başarılarını arttıracaktır. Edwood, bu konudaki olumlu tutumların yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır. Ona göre olumlu tutum;

1. coşku ve heyecanı harekete geçirir, sonsuz bir enerji verir,
2. yaratıcılığı artırır, zihnin serbest düşünmesini sağlar ve
3. iyi ve güzel şeylerin gerçekleşmesinin sabırla ve umutla beklenmesini sağlar; onların gerçekleşmesine neden olur (Bölükbaş, 2004).

Okumaya Yönelik Tutum

Başarıya giden yolda içsel faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. İçsel faktörler içinde tutumlar da araştırmacıların çok ilgisini çeken bir konu olagelmıştır (Keskin, 2003). Pek çok yazar, yaşamda her şeyin insanların tutumlarına bağlı olduğunu ileri sürer (İnceoğlu, 2004). Bu nedenle de tutumlar, insan yaşamında önemli yer tutar. Bireyin, hakkında olumlu tutuma sahip olduğu etkinlikler yapmaktan keyif alacağı etkinliklerdir denilebilir.

Eğitim sürecinde, bireye kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden olan okuma, geçici bir beceri değil, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin okuma başarısında, okumaya yönelik tutumunun etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan birey daha çok okuyabilir ve bu becerisini geliştirme olanağı yakalayabilir. O halde, asıl olan bireye sadece okuma becerisinin kazandırılması değil, onun bu etkinliği sevmesini ve yaşam boyu sürdürmesini sağlayabilmektir. Bu da okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesini desteklemekle gerçekleştirilebilir.

Diğer tutumlar gibi, okumaya yönelik tutumlar da sonradan öğrenilmiştir ve değiştirilebilir. Ancak, okumaya yönelik tutumları değiştirebilmek için öncelikle bireyin okumaya yönelik tutumunun ne ölçüde olumlu ya da olumsuz olduğunu, neleri okumaktan hoşlandığını ve neleri sevmediğini bilmek gerekmektedir. Öğrenciler, ilgi alanlarına giren konuları içeren kitapları daha çok severek okuyabilirler.

Okumak, bireyin bilgiye ulaşmada sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Yalnızca ana dilde değil yabancı dilde yazılmış kaynaklara da ulaşılması bilgi birikimini arttırabilir. Bu nedenle okullarda İngilizce dersleri verilmekte, öğrencilerin, diğer bazı becerileri kazanmalarının yanı sıra, İngilizce okuduğunu anlamalarının sağlanması da hedeflenmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve bu olumlu tutumu sürdürmesini sağlayacak etkinlikler geliştirmek, yabancı dil eğitiminin işlevselliğini arttırabilir.

Bireyin boş zamanlarında İngilizce kitap okuması, kazandırılması hedeflenen İngilizce okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Birey, boş zamanında katıldığı etkinlikleri özgürce seçer (Abadan, 1961; Hicter, 1966; Stokowski, 1994). Bireyin boş zamanında gerçekleştirdiği etkinlikler, onun, yapmaktan hoşlandığı etkinliklerdir. Bireyin, boş zamanında yapacağı hangi etkinliklerin, İngilizce okumaya yönelik tutumunu ve okuduğunu anlama başarısını ne yönde etkileyeceğinin bilinmesi, sadece birey için değil, veliler, öğretmenler ve eğitim programcıları için önem taşımaktadır. Bu çalışmada yanıtlanması amaçlanan temel problem budur. Bu doğrultuda düşünülürse, yapılan araştırmanın amacı ve önemini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışma, boş zaman etkinliklerinin İngilizce okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini betimlemeyi amaçlamaktadır. Betimleme işlemi iki açıdan gerçekleştirilmiştir. İlki, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam edecekleri fakülteler ve öğretim türü (birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmaları) dikkate alınarak; ikincisi ise öğrencilerin boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bireylerin yaş dönemlerine göre boş zamanlarını değerlendirme biçimleri farklılık göstermektedir. Gençlik çağı da bu farklılığın yaşandığı dönemlerden biridir. Son yıllarda gençliğin bunalımları ve bu nedenle çeşitli etkinliklere girişmeleri hemen hemen her ülkede onların boş zaman eğitimine önem verilmesine yol açmıştır. Giderek artan nüfusla birlikte, sağlıksız kentleşme, hızlı sanayileşme gibi faktörler gençleri etkilemekte ve bunalımlara sürüklemektedir. Gençler enerjilerini harcayacak ortamlar bulamamanın huzursuzluğunu duymaktadırlar. Bu durum da onları giderek uyumsuz bir toplum kesimi olma tehlikesiyle karşı karşıya getirmektedir (Tezcan, 1991). Diğer yandan, boş zaman etkinliklerinin özellikle bireylerin çeşitli alanlara ilişkin başarılarını destekleyecek biçimde düzenlenmesi ve sürdürülmesi, onların gelecekteki başarılarını destekleyebilir. Bir yabancı dil bilmenin bireyin gelecekteki başarılarına önemli katkılar getireceği düşünülürse, yabancı dili öğrenme üzerinde etki yapabilecek değişkenleri tanımlamaya ilişkin her türlü bilimsel çalışma hem bireylere, hem öğretmenlere hem de yabancı dil eğitimi

alanına önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle, problem durumu bölümünde de açık bir biçimde ele alındığı üzere, tutumun oluşma süreci ve bireyin davranışları üzerindeki etkileri dikkate alındığında, bir yaşam deneyimi olarak hangi boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etki yaratabileceği konusunun çalışılması önemli bir konu olarak düşünülebilir. Bu yüzden, eldeki çalışmada, aşağıda tanımlanan problem ve alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Problem Tümcəsi

Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programı orta düzey lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, devam edecekleri fakülterlere ve boş zaman etkinliklerine göre okumaya yönelik tutumları ve okuduklarını anlama başarıları arasında ne gibi farklılıklar vardır?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları mezun oldukları okulların türüne göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları devam edecekleri fakülterlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılımları konusundaki görüşlerinin dağılımları nasıldır?
6. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puanları,
 - 6.1. Kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

- 6.2. Sanatsal etkinliklerle ilgilenme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.3. Müzikle ilgilenme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.4. Sinema, konser veya tiyatroya gitme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.5. Kahvehaneye gitme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.6. Spor yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.7. Bilgisayarla ilgilenme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.8. İnternette Türkçe sitelerden yararlanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.9. İnternette İngilizce sitelerden yararlanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.10. İnterneti ödev amaçlı kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.11. İnterneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.12. Gazete okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.13. Makale okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.14. Bilimsel dergi takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.15. Haftalık bir dergi takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.16. İngilizce gazete takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.17. İngilizce bir dergi takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.18. İngilizce kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

- 6.19. İngilizce makale okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.20. Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.21. Orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.22. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.23. İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.24. Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6.25. Üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık programı orta düzey lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Boş zaman etkinliklerine ilişkin bilgiler, araştırmada kullanılan BZEA ile toplanan verilerle sınırlıdır.
3. İngilizce okumaya yönelik tutumlara ilişkin bilgiler, araştırmada kullanılan İOYTÖ ile toplanan verilerle sınırlıdır.
4. İngilizce okuduğunu anlamaya ilişkin bilgiler, araştırmada kullanılan İOAT ile toplanan verilerle sınırlıdır.
5. Bu araştırma, 2006–2007 öğretim yılı bahar yarıyılında elde edilen verilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Öğrenciler veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Boş Zaman Etkinliği: Kişinin mesleksel, ailesel ve toplumsal ödevlerini yerine getirdikten sonra özgür iradesiyle girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraşlardır (Tezcan, 1982).

BZEA: Boş Zaman Etkinlikleri Anketi

İ.İ.B.F. : İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İOYTÖ: İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İOAT: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi

OAB: Okuduğunu Anlama Başarısı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

YDS: Yabancı Dil Sınavı

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın problemiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar “boş zaman etkinlikleri” ve “okuduğunu anlama ve tutum” ile ilgili olanlar olmak üzere iki ana başlık halinde ve tarihsel olarak yeni olandan eski olana doğru sırasıyla ele alınmışlardır.

Boş Zaman Etkinlikleri İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Boswell (2004), yaz etkinliklerinin ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama notlarını zaman içindeki değişimleriyle ele almıştır. Araştırmacı, 143 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada verileri *Skolastik Okuma Envanteri* ile toplamıştır. Çalışmanın amacı, okuduğunu anlama puanları ile ders işleme, günlük okuma ve müze, hayvanat bahçesi ve kütüphane ziyaretleri ve kamp gibi yaz etkinliklerinden oluşan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfın okuma-anlama düzeyi gibi bazı demografik özelliklerin de kullanıldığı araştırmada, sınıf düzeyine göre dersin zaman içindeki değerlendirmesinde alınan puanlar arasında beşinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Deng (2004) çalışmasında, Kanada’da yaşayan Çinlilerin ve İngiliz kökenli Kanadalıların milli parklara, çevreye ve boş zaman etkinliklerine yönelik tutumları arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. Verilerini Edmund, Kanada’da yaşayan 178 Çin kökenli ve 160 İngiliz kökenli Kanadalıdan elde ettiği araştırmasının sonucunda, Çin kökenli Kanadalıların boş zaman etkinliklerine yönelik tutumlarının İngiliz kökenli Kanadalıların tutumları kadar olumlu olmadığı sonucuna varmıştır.

Han (2004), Kore kökenli Amerikalıların boş zaman etkinliklerine katılımını ve bu konudaki sınırlılıkları incelediği çalışmasını Washburn'un marjinalite ve etnik yapı teorileri bağlamında ele almıştır. Araştırmacı, marjinalite ve etnik yapı teorilerinden birinin boş zaman etkinliklerinin yapıları ve Koreli göçmenlerin bu konudaki sınırlılıkları konusuna uygulanabilir olduğuna dair kanıt bulma amacıyla başladığı çalışmasının verilerini Philadelphia bölgesinde yaşayan 547 katılımcıya uyguladığı anketlerden elde etmiştir. Araştırmada, boş zaman etkinliklerine katılım ve bu konudaki sınırlılıklar ile demografik, kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş, sonuçta da Kore kökenli Amerikalıların bu konuda bu faktörlerin yalnızca birinden değil tümünden etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Kore kökenli Amerikalıların boş zaman etkinliklerine katılımını ve bu konudaki sınırlılıkları ne Washburn'un etnik yapı teorisinden ne de marjinalite teorisinden baskın olarak etkilenmektedir; daha çok boş zaman etkinliklerinin özelliklerine ve bu konudaki sınırlılıklara bağlı çeşitli değişkenlerden etkilenmektedirler.

Parkerson (2001), "Genç Kadınların Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Yoluyla Kariyer ve Eğitimsel Anlamdaki Gelişmeleri" adlı betimsel araştırmasının verilerini, açık uçlu sorulardan oluşan bir anketi yanıtlayan 156 lise kız öğrenci, üniversite birinci sınıfa devam eden iki kız öğrenci ve iki meslek sahibi yetişkin kadından elde etmiştir. Araştırma bulguları, kızların boş zaman etkinliklerine kişisel, sosyal, fiziksel ve duygusal nedenlerle katıldıklarını, az sayıda öğrencinin, katıldıkları boş zaman etkinliklerinin onların kariyer ve eğitimsel gelişmelerini doğrudan etkilediğini düşündüğünü göstermiştir. Lise öğrencileri, boş zaman etkinliklerine katılma nedenlerinin okul ile ilgili uygulamalar ve burs almak olarak belirtirken, görüşme yapılan diğer yedi bayan, bu etkinliklerin onları okul için motive ettiğini ve kariyerleriyle ilgili başka seçenekleri onlara hatırlattığını ifade etmişlerdir. Araştırmacı, araştırma bulguları doğrultusunda, ailelere kızlarını özellikle spor gibi boş zaman etkinliklerine katılma konusunda teşvik etmelerini tavsiye etmiştir.

Brown (1999), ders dışı etkinliklerin gençlerin (madde kullanımı ve devamsızlık gibi) problem davranışları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasının verilerini 1756 ortaokul öğrencisinden elde etmiştir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders dışı etkinliklere katılımın gençlerin problem davranışlarını azaltması olası mıdır?
2. Ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırır mı?
3. Okula olan bağlılık öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında bir etken midir?

Öğrenciler üzerinde “*Mediation Program*” adında bir program uygulanmış ve araştırma sonucunda, hem ders dışı etkinliklere katılımın hem de okula olan bağlılığın öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

LeBard (1999) deneysel çalışmasında, öğrencilerin kendi liderlik becerileriyle ilgili algıları ile liselerin akademik ve ders dışı (extracurricular) programları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, öğrencilerin okul etkinliklerine, gönüllü etkinliklere ve kamu yararına bazı etkinliklere katılımları ile öğrencilerin diğer öğrencilere liderlik yapma becerileri konusunda öz değerlendirmelerinin korelasyonları incelenmiştir. Araştırmacı, önceki yıllarda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular doğrultusunda, liselerin ders programlarının, öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde etki yaratan özellikleri bulunduğunu öngörmüştür. Araştırma bulguları, okuldaki etkinliklere katılımın, öğrencilerin liderlik becerilerine dönük algılarıyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre, liderlik becerisini ortalamanın üzerinde değerlendiren öğrenciler, bir üniversiteden mezun olması en olası öğrencilerdir. Bu öğrencilerden, daha sonra dört yıllık bir üniversitede eğitime başlayanların tamamının, liderlik becerilerine ilişkin algılarının en düşüğünün bile ortalamadan düşük olmadığı görülmüştür.

Stokmans (1999), “Okumaya yönelik tutum ve bu tutumun boş zamanlarda okuma üzerindeki etkileri” adlı araştırmasında, okumaya yönelik tutumların okuma davranışı üzerindeki etkilerini cinsiyet, gelir ve eğitim düzeyleri, yaş ve sahip olunan boş zaman miktarı gibi değişkenleri kontrol altına alarak incelemiştir. Çoğunluğu boş zamanlarında sık kitap okuyan 185 kişiye 24 maddeden oluşan Likert tipi bir tutum ölçeği uygulanmış, araştırma sonucunda, sosyo-demografik özellikler kontrol altına alındığında, eğlence, kaçış ve gelişim olmak üzere üç farklı boyutu saptanan

okumaya yönelik tutumların boş zamanlarında okuma davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Okumaya yönelik tutumun özellikle eğlence alt boyutunun okuma davranışı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Milus (1998), lise öğrencileri üzerinde yaptığı “Boş zaman etkinlikleri eğitimde nasıl bir rol oynuyor?” adlı çalışmasında, boş zaman etkinliklerine katılım ile okuldaki not ortalaması, devam durumu, okulu bırakma, öğrenci davranışları ve kişilerarası iletişim becerilerindeki gelişme şeklinde ifade edilebilecek olan “akademik başarı” arasındaki ilişkiyi ve eğer böyle bir ilişki varsa, bunun farklı cinsiyet, etnik grup ve aile yapısına sahip öğrencileri nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, boş zaman etkinliklerine katılımı fazla olan öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilerden büyük oranda daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu etkinliklere katılan öğrencilerin devam durumlarının yüksek ve okul bırakma oranlarının daha düşük olduğu, daha az sayıda disiplin problemi yarattıkları ve gelecekleriyle ilgili daha yüksek hedefleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süzer (1997), boş zaman etkinlikleri üzerine yaptığı araştırmasında, Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini ele almıştır. Öğrencilerin boş zamanlarını hangi etkinliklerle ve nerelerde geçirmeyi tercih ettiklerini cinsiyet, yaş, gelir, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin tutumu gibi değişkenler yardımıyla saptamaya çalışmıştır. Bu çalışmasının sonucunda, üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını daha çok “pasif” olarak nitelendirdiği etkinliklerle değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin boş zamanlarında sıklıkla tercih ettikleri etkinlikler arasında kitap okumak birinci sırayı almış, müzik dinlemek, sporla ilgilenmek ve arkadaşlarla zaman geçirmek ise sıralamada yer alan diğer etkinliklerden olmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumları yükseldikçe, gençleri boş zamanlarını değerlendirmeye yönlendirmelerinin arttığını; ayrıca yönlendirmede ailelerin öğrencilere yönelik tutumlarında cinsiyetler arasında farklılık olduğunu bulmuştur.

Otter ve diğerleri (1995), boş zamanlarda kitap okumanın okuma başarısı üzerindeki etkilerini uzunlamasına incelediği araştırmasının verilerini 30 okulda 3., 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan toplam 736 öğrenciden toplamıştır. Öğrenciler okuduğunu

anlama testini 3. sınıfın başında ve sonunda, 4., 5. ve 6. sınıfın sonlarında olmak üzere toplam 5 kez yanıtlamışlardır. Araştırma süresi boyunca öğrencilerin boş zamanlarında okuma sıklıkları öğrencilere tutturulan günlükler yardımıyla sık sık not edilmiş, bu arada okumaya yönelik tutum, sesli okuma, televizyon izleme ve okuldaki kitap okuma süresi gibi değişkenler de kontrol edilmiştir. Ancak beklenenin aksine, araştırma sonuçları, boş zamanlarda yapılan okuma etkinliğinin okuldaki okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesinde önemli bir faktör olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularından yola çıkarak, boş zamanlarda yapılan okumanın sadece okuma etkinliğinin süresi, okuma sürecinin niteliği ve okunulan kitabın kalitesi belli değerlere ulaştığında okuldaki okuma başarısı üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Hine ve Hedlund (1994), kırsal kesimde yaşayan yetişkinlerin bireysel olarak ve akran gruplarıyla katıldıkları boş zaman etkinlikleri üzerine yaptıkları uzunlamasına çalışmalarının verilerini, New York'un kırsal kesimde yer alan dört ayrı liseden toplam 87 öğrenciden yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla dört yılda toplamışlardır. Akademik başarıları ve sosyo-ekonomik durumları ortalamanın üzerinde olan bu öğrencilerin tamamı, yaşadıkları yeri “yapılacak hiçbir şey olmayan” bir yer olarak tanımlamışlardır. Bu okullar, bölgedeki gençlere ve yetişkinlere, katılımın çok olduğu yapılandırılmış etkinlikler sunmaktadırlar. Okul dışında ise, bölgedeki gençlerin katılabileceği çok az sayıda etkinlik bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğrenciler, okuldaki boş zaman etkinliklerinden yararlanan, yaratıcı bireysel etkinlikler yapan, sivil toplum örgütlerine gönüllü olarak etkin katılım gösteren, kırsal kesimde dış mekanlardaki boş zaman etkinliklerinden keyif alan ve boş zamanlarını yapıcı bir şekilde geçiren etkin öğrencilerdir.

Jostes (1993), “Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarında okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi” adlı deneysel çalışmasında, okuma güçlüğü çeken yedinci sınıf öğrencilerine üç bölümden oluşan bir okuma programı uygulamıştır. İlk olarak, okul çapında bir “günlük sessiz okuma” programı oluşturulmuş; sonrada, öğrenme güçlüğü çeken on beş yedinci sınıf öğrencisi deney grubu olarak belirlenmiş ve bu öğrencilere haftada iki kez yazma etkinliği yaptıkları bir “devamlı sessiz okuma” uygulaması yaptırılmıştır. Üçüncü olarak ise, aynı grup, evde boş zamanlarında okumayı destekleyici bir okuma programını kapsamına

alınmıştır. Öğrenci başarıları; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma alışkanlıkları, okumaya ayırdıkları zaman ve okuma materyaline yazı ödevlerle verdikleri tepkilerin istatistiksel karşılaştırılması ile belirlenmiş; sonuçlar, bu programın her üç bölümünün de başarılı olduğunu göstermiştir.

Rathunde (1993), boş zaman etkinliklerinin gençlerin gelişimindeki motive edici rolünü incelediği uzunlamasına çalışmasının verilerini matematik, fen, müzik, beden eğitimi ve / veya resimde başarılı olan 200 öğrenciden toplamıştır. Çalışmanın sonucunda, ders dışı etkinliklerin, anlık katılım ve önemli hedeflere odaklanma, zor görevlerde üstün yetenek algısı gibi duyguları birleştirmesi nedeniyle öğrencilerin tüm ilgisini çekmesi bakımından en olası okul etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, okuldaki en yaygın iki etkinlik olan üretken iş ve sosyalleşmenin ise ders dışı etkinliklerin bu önemli boyutuyla uyum içinde olmadığı bulunmuştur.

Seçgin (1990), orta öğrenim öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmelerinde sportif etkinliklerin yeri ve önemini incelediği çalışmasında, boş zamanların değerlendirilmesinde sportif etkinliklerin önemli bir yer tuttuğunu, sporla izleyici olarak ilgilenenlerin ve onu boş zaman değerlendirmesi olarak algılayanların bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sportif etkinliklerde bulunan öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla sporla ilgilenmediği ve ailede sporla en çok ilgilenenlerin kardeşler olduğu da araştırmanın sonucunda anlaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında, öğrencilerin ilgi duydukları ve katılım gösterdikleri spor dalları arasında en fazla ilgiyi basketbol, voleybol ve futbolun çektiği de yer almaktadır.

Williams ve McCollester (1990) çalışmalarında, ders dışı zamanda drama kulübüne katılım ile ergenlik öncesi risk altındaki ilköğretim öğrencilerinin özsaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden toplam 244 öğrencinin 72'sini deney grubu ve geri kalan 172'sini de kontrol grubuna seçilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler drama kulübüne katılmışlar, diğerleri ise başka ders dışı etkinliklere katılmışlardır. Veriler *Piers-Harris Benlik Algısı Ölçeği* ile toplanmış, bu ölçek öğrencilere drama kulübündeki etkinliklere başlamadan önce ve etkinliklerin sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Öğretmenlerin de öğrencileri için *Risk-atındakileri Belirleme Ölçeği*'ni doldurmaları

sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, ders dışı drama kulübüne katılımın öğrencilerin özsaygıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve riskli davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur.

Yukarıda yer alan boş zaman etkinlikleri ile ilgili araştırmaların ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğretim ve yetişkin grupları gibi farklı düzeylerde uygulandığı görülmektedir. Ancak bu araştırmalar genellikle boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkileri yerine, kişilik gelişimi, liderlik duygusu, genel akademik başarı gibi diğer konular üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmalardan yalnızca Stokmans'ın 1999 ve Otter ve diğerlerinin 1995 tarihli çalışmaları bu araştırmanın konusuyla çok yakından ilgilidir. Bunlardan ilki, okumaya yönelik tutumların boş zamanlarda okuma üzerindeki etkililiğini; ikincisi de bir boş zaman etkinliği olarak okumanın okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmalarda farklı boş zaman etkinliklerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiğine bakılmamış, yalnızca boş zamanlarda gerçekleştirilen okuma etkinliğinin etkileri üzerinde çalışılmıştır. Bu yönüyle bu çalışma alanyazında yer alan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu araştırmada okumaya yönelik tutumların ve okuduğunu anlama başarısının İngilizce açısından ele alınmış olması da onu diğer araştırmalardan farklılaştırmaktadır.

Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Çakıcı (2005), yaptığı bir deneysel araştırmada, ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini ve etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ön örgütleyicilerin İngilizce okumaya yönelik tutumun değer verme alt boyutunda etkili olduğu, cinsiyet faktörü açısından ele alındığında, ön örgütleyicilerin kız öğrencilerin tutumları üzerinde daha fazla etki yarattığı, ancak hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (2004), işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum üzerindeki etkilerini belirlemek üzere yaptığı deneysel araştırmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum ve strateji kullanımı üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, deney gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “birlikte öğrenme” yöntemini; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerini uyguladığı bu araştırmasının sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete bağlı farklılıkları ortadan kaldırdığını ortaya çıkarmıştır.

Önsoy (2004) çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayara ve bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik tutumlarını, tutumları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve dil öğrenimi ve öğretiminde bilgisayar teknolojisi kaynaklarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Bu amaçla, Celal Bayar Üniversitesi Hazırlık bölümündeki bilgisayar destekli programın kullanımında öğrenci ve öğretmenleri etkileyen unsurları araştırmıştır. Araştırmanın verileri 191 öğrenci ve 22 öğretim görevlisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenim gördüğü kurlar arasında bilgisayar ve bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik tutumları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Ancak, öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayara ve dil öğreniminde bilgisayar kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Bayat (2004), işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce okuma dersine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında deney grubu olarak belirlenen öğrencilere dört haftalık işbirlikli öğrenme uygulaması yapmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında İngilizce okuma dersine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda, cinsiyet ve başarı düzeyleri bakımından da öğrencilerin İngilizce okuma dersine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler hem öğretmenin hem de öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu

tutum sergiledikleri ve işbirlikli öğrenmenin İngilizce okuma dersine yönelik tutumları olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Aslan (2003), Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümüne devam eden 100 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve buna etki eden faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin İngilizce ve Türkçe okuduğunu anlama testlerini ve okuma sırasında karşılaştıkları güçlükleri yoklayan bir anketi yanıtladıkları bu çalışmanın sonucunda, ölçekleri yanıtlayan tüm öğrenciler arasında üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce okuduğunu anlamada birinci sırayı aldıklarını bulmuştur. Aynı zamanda bu öğrencilerin Türkçe ve İngilizce'de en çok okuyan öğrenciler olduklarını ve okumaya olan ilgilerinin diğer öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, okumayla daha ilgili olan öğrencilerin başarılarının ilgisiz öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; İngilizce okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003), okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının verilerini İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 111 sekizinci sınıf öğrencisinden elde etmişlerdir. Katılımcılar çalışma için özel olarak geliştirilen başarı, tutum ve algı ölçeklerini öntest ve sontest olarak cevaplamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu, ancak okumaya yönelik tutum ile işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, başarı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında ve cinsiyet bakımından öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, başarıları ve işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Uzal (2003), bazı beyin-odaklı okuma-anlama tekniklerinin geleneksel öğretim tekniklerine kıyasla İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen ve gerçek başlangıç düzeyinde olmayan ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma-anlamasını geliştirmedeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında, deney grubunda bazı beyin-odaklı teknikleri uygularken kontrol grubunda geleneksel öğretim tekniklerini uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, deneysel grubun okuma-

anlama notlarının toplamda daha yüksek olduğunu; toplam olarak iki grubun okuma-anlama notları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu gözlemlemiştir. Sonuç olarak araştırmacı, beyin-odaklı tekniklerin öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce okuma-anlamalarını geliştirmede geleneksel öğretim tekniklerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dean ve Trent (2002), “Okumaya Yönelik Tutumların Geliştirilmesi” adlı çalışmasında, ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Sonuçta, öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerin yanıtladıkları anketlerden okuma konusunda öğrencilerin ilgi eksikliği olduğu ve sınıfta bu konuyla ilgili etkili bir şeyler yapılamadığı yönünde bilgilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin özsaygılarının ve kendine olan güvenlerinin düşük olmasının okumadan zevk almalarını engelleyen faktörler olduğu sonucuna varılmıştır. Boş zaman etkinliği olarak okumayla ilgilenmeyen öğrencilerin okuma yeteneklerinin azaldığı belirlenmiş ve bu problemin çözümü için beş tür etkinlik önerilmiştir. Bunlar; yönlendirmeli okuma, öğretmenin sesli okuması, öğrencinin arkadaşının okuması, öğrencinin kendi seçtiği materyali bağımsız okuması ve sözcükler üzerinde çalışmadır. Bu etkinlikler gerçekleştirildikten sonra yapılan ölçümlerde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu gelişme olduğu, öğrencilerin tüm okuma materyallerine daha fazla ilgi ve heyecanla yaklaştıkları gözlenmiştir.

Demir (2002), hedeflerin önceden bilinmesinin öğrencilerin okuma dersine yönelik tutumlarını ve bu dersteki başarılarını ne şekilde etkilediğini incelediği deneysel çalışmasını Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde okuyan 52 orta düzey lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Önce her iki grubun okuma dersine yönelik tutumu ve okuduğunu anlama başarıları ölçülmüştür. Deney grubu olarak seçilen öğrencilere sekiz hafta boyunca okuma dersinin hedefleri her hafta verilmiş, hatta onlardan da kendi hedeflerini yazmaları istenmiş; kontrol grubunda ise böyle bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrasında en başta verilen test her iki gruba da tekrar verilmiştir. Toplanan veriler ışığında öğrencilerin genel olarak okumaya yönelik tutumlarının okuma dersine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu, kızların tutumunun erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu, ancak arada anlamlı bir fark bulunmadığı ve okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da diğerlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu

görülmüştür. Araştırma sonucunda, hedefleri önceden bilmenin öğrencilerin okuma dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip olmalarını ya da okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Hedeflerin bilinmesi öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını biraz yükselttiyse de anlamlı bir artış gözlenmemiştir.

Kıroğlu (2002), “Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi” adlı deneysel çalışmasını, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne devam eden 36 İngilizce hazırlık öğrencisi üzerinde yürütmüştür. “Denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni” kullanılarak yürütülen çalışmada araştırmanın altı alt problemine yanıt aranmıştır. Sonuçta, anlamlı gruplandırma stratejisinin:

1. öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğu,
2. İngilizce okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı,
3. İngilizce okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrenciler üzerinde ise anlamlı bir farklılığa neden olduğu,
4. kalıcılık üzerinde etkili olduğu,
5. İngilizce okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerde kalıcılık üzerinde etki yaratmadığı, ancak
6. İngilizce okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerde kalıcılık üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Schooten ve Gloppe (2002) çalışmalarında, gençlere yönelik edebi eserleri okumaya yönelik tutum ile edebi eserleri okuma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, *Planlanmış Davranış Modeli*’nin 7–9. sınıf öğrencilerinin gençlere yönelik edebi eserleri okumaya yönelik tutumlarını ölçmede yeterli bir model olduğu anlaşılmıştır. *Planlanmış Davranış Modeli*’ndeki bütün tutum öğelerinden bilişsel ve duyuşsal tutumun edebi eserleri okuma davranışıyla en yakından ilişkili olan öğeler olduğu; kişisel norm ve algılanmış davranış kontrolü gibi öğelerinse okuma davranışıyla ilgili olmadıkları anlaşılmıştır. Genel olarak, üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilerden, erkeklerin kızlardan daha düşük tutum düzeyine sahip oldukları ve gençlere yönelik edebi eserleri daha az okudukları sonucuna varılmıştır.

Gunner, Smith ve Smith (1999), “Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumun dengeli bir okuma yaklaşımıyla geliştirilmesi” adlı çalışmalarını Chicago’nun dış kesimlerinde yer alan üç okulun üçüncü ve sekizinci sınıftaki öğrenciler üzerinde yürütmüşlerdir. Okuduğunu anlama ile ilgili veriler standart ve öğretmen yapımı testler, veli ve öğrenci anketleriyle toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ve okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacıyla dengeli okuma programı uygulanmıştır. Bu program sesli okuma, yönlendirmeli okuma, bağımsız okuma ve ev-okul programı gibi öğrencinin edebiyatla ilgili eleştirel ve düşünsel bir bakış açısı kazanmasını sağlayacak etkinliklerden oluşmaktadır. Test sonuçları ve sonradan yapılan anketler bu uygulamanın başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda yükseltilmesi hedeflenen tüm notlarda artış gözlemlenmiştir.

Gülyüz (1999), “Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler” adlı çalışmada, Bursa merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 180 beşinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri 53 olarak bulunmuş; okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, araştırma örneğine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının dünya ve Avrupa ortalamasının altında olduğu görülmüş; öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da arttırılabileceği ileri sürülmüştür.

Rosenhech, Caldwell, Calkins ve Perez (1998), beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ve kütüphane kullanımına yönelik tutumlarının bilgisayar tabanlı okuma (*Accelerated Reader Program*) programından ne şekilde etkilendiğini incelemiştir. Çalışma, sosyoekonomik düzey, kültürel düzey ve başarı bakımından öğrenci yapıları birbiriyle benzer üç okul üzerinde yürütülmüştür. Bu okullardan birinde bu program kullanılmamakta, birinde zorunlu bir okuma programı, diğerinde de gönüllü bir okuma programı kullanılmaktadır. Öğrencilerin, kütüphaneden kaç kitaba baktıkları, okumaktan ne kadar keyif aldıkları ve en sevdikleri iç mekan etkinlikleriyle ilgili maddeler içeren iki sayfalık bir anket doldurmaları sağlanmıştır.

Öğrenciler tarafından doldurulan 222 anketten elde edilen veriler incelendiğinde, okuma programı ile okumaya ya da kütüphane kullanımına yönelik tutum arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sonuçlar, üç okulun öğrencilerinin de okumaktan keyif aldıklarını ortaya koymuştur.

Brooks (1996), “Yetişkin öğrenme gruplarında okumaya yönelik tutum” adlı çalışmasında, okuduğunu anlama başarılarına göre orta düzey okuyucularla ileri düzey okuyucular arasında okumaya yönelik tutum bakımından fark olup olmadığını incelemiştir. Lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan 129 kişilik bir gruba okumaya yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Araştırma sonucunda, ileri düzey lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu, ancak orta düzey lise öğrencilerinin tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur. Hem orta hem de ileri düzey üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ayrıca orta düzey lise ve orta düzey üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Vollands, Topping ve Evans (1996), okuduğunu anlamada bilgisayar destekli öz-değerlendirmenin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, müfredata dayalı okuduğunu anlamanın sınıf içi değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan *Accelerated Reader* adlı bilgisayar programını iki ilkokulda öğrenciler üzerinde denemişlerdir. Öğrencilerden bu programın kitap listesinde yer alan 150 kitaptan bir kısmını okumaları istenmiş, daha sonra bu program aracılığıyla okuduğunu anlama düzeyleri saptanmış, nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Sonuçta, okuduğunu anlamaları bu program aracılığıyla değerlendirilen öğrencilerin diğer öğrencilerden daha iyi sonuçlar aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kızlarla erkekler arasında okumaya yönelik tutumları arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Brungardt (1994), 23’ü deney, 48’i de kontrol grubunda olmak üzere 71 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında, bütünsel dil programı adlı uygulamaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Verilerin *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)* ile toplandığı bu çalışmada, altı adet denence test edilmiş ve on sekiz karşılaştırma yapılmış, ancak sonuçta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle de, daha büyük gruplarla çalışılması, deneysel sürecin iyi

gözden geçirilmesi ve öğretmenden kaynaklanan değişkenlerin kontrol altına alınması önerilmiştir.

Wagner (1994), “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile akademik başarılarının karşılaştırılması” adlı çalışmasında, 35 sekizinci sınıf öğrencisinin okumaya yönelik tutumunu *Wisconsin Okumaya Yönelik Tutum Envanteri* ile belirlemiş ve öğrencilerin bu envanterden bir önceki yıl yedinci sınıftayken aldıkları puanlar da dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile genel okuma başarıları arasında düşük bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Rains (1993) çalışmasında, Kansas’ın batısında birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 156 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin 45’inin deney, 111’inin de kontrol grubuna alındığı bu çalışmanın bağımsız değişkenleri; katılım durumu, okuma başarısı, cinsiyet, sosyoekonomik durum, zeka testi puanları ve kaçınıcı sınıf oldukları; bağımlı değişkeni ise, *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)*’den alınan puanlardır. Boş zamanlarda okumaya ve akademik okumaya yönelik tutumlar ve toplam tutumlar da ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları, okuma programına katılan öğrencilerin tutumlarının katılmayanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu, sosyoekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının diğer öğrencilerden anlamlı şekilde daha olumlu olduğunu ve beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin akademik okumaya yönelik tutumlarının ve toplam tutumlarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermiştir.

Parker ve Paradis (1986), “Okumaya yönelik tutumların birinci sınıftan altıncı sınıfa gelişimi” adlı çalışmalarında kızlarla erkeklerin birinci sınıftan altıncı sınıfa farklılaşıp farklılaşmadıklarını saptamak amacıyla, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar 134 öğrenciye bir okuma envanteri vermişlerdir. Araştırma sonucunda, okumaya yönelik tutumda birinci sınıftan üçüncü sınıfa ve beşinci sınıftan altıncı sınıfa bir değişim gözlenmemiş; dördüncü sınıf ve beşinci sınıf arasında fark olduğu; beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf dışı okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Kızlarla erkekler arasındaki farkın –anlamlı olmasa da- kızlar lehine olduğu, ancak cinsiyetle sınıf düzeyi arasında bir ilişki olmadığı da çalışmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, alanyazında hem Türkçe hem de İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaların bulunduğu görölmektedir. Bu araştırmalar genelde bazı öğretim tekniklerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalardır. Okuduğunu anlama ile ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak ilköğretim düzeyinde, bunun yanı sıra orta ve yüksek öğretim düzeyinde yapıldığı görölmektedir. Alanyazında yer alan araştırmaların çoğu tutum-başarı ve tutum-davranış arasındaki doğrusal ilişkiye dikkati çekmektedir.

Bunlara ek olarak, yukarıda yer alan tüm ilgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde, boş zaman etkinliklerinin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu alanla ilgili yapılan bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar getirmesi umut edilmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri açıklanmaktadır.

Araştırmanın Türü

Bilimsel araştırmalar, amaçlarına, kullanılan veri toplama ve çözümlene tekniklerine, değişkenleri kontrol edebilme derecelerine, verilerin kaynaklarına, düzey ve zamanına göre çeşitli yöntemler halinde isimlendirilmektedir. Bilimsel araştırmalar yöntem ya da zaman bakımından ele alındığında “betimsel” ve “deneysel” olmak üzere iki tür araştırmadan söz edilir (Kaptan, 1998).

Betimsel araştırmalar, olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu tür araştırmalarda “Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gidebiliriz?” gibi sorulara yanıt bulunmaya çalışılır. Betimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar; önce, olay, nesne ya da problemler anlaşılmalı ve tanımlanmalı çalışılır. Böylece olaylar daha iyi anlaşılabilir, gruplanabilir ve aralarındaki ilişkilerin saptanması sağlanabilir. Bu araştırma türünde, soruların yanıtı mevcut zaman dilimi içerisinde aranmaya çalışılır. Genellikle yanıtlar ölçme araçlarıyla toplandığından ve o dönemdeki kişilere uygulandığından, araştırma sonuçları da o zaman dilimi için geçerli olur (Kaptan, 1998).

Bu araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’na devam eden orta düzey lisans öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine göre okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumları çeşitli açılardan

betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma betimsel türde bir araştırmadır.

Evren

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği gerçek ya da hipotetik insan, olay ya da nesnelere bütününe evren adı verilir (Balcı, 2004). Öte yandan, Kaptan (1998) evreni, herhangi bir araştırma ya da gözlem alanına giren nesne ve bireylerin tümü veya tam olarak betimlenmemiş bireyler ya da gözlemler grubu olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmanın verileri orta düzey öğrencilerden toplanmıştır. Orta düzey olarak kabul edilen ve araştırma evreni olarak belirlenen öğrencilerin düzeyleri Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından eğitim-öğretim yılı başında yapılan “Placement” (düzey belirleme) sınavıyla belirlenmiş olup, öğrenciler bu sınavdan almış oldukları puanlar doğrultusunda sınıflandırılmış ve “başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey” öğrencisi olarak nitelendirilmişlerdir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, yabancı dil hazırlık programlarına devam eden orta düzey lisans hazırlık öğrencilerine genellenebileceğinden, çalışmanın evrenini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programına devam eden orta düzey lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulu orta düzey öğrencilerinin toplam sayısı 888 (37 şube)’dir. Evreni oluşturan 888 öğrencinin 765 tanesi birinci öğretim öğrencisi, kalan 123 öğrenci ise ikinci öğretim öğrencisidir.

Örneklem

Örneklem, evren adı verilen daha büyük bir gruptan seçilen birey, madde ya da olaylardan meydana gelir (Gay ve Airasian, 2000). Örneklem, evrenden, daha doğrusu hedef evrenden belli kurallara göre seçilen ve her bakımdan bu evreni temsil eden küçük bir kümedir (Karasar, 2004).

Bu çalışmada örneklem, oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Oranlı küme örnekleme yapmak için, evren, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişken(ler)e göre alt evrenlere ayrılır. Bir başka deyişle evren, kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır. Her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranı yansıtacak şekilde küme seçilir. Böylece, her alt evrenin örnekleme girme şansı, bütün içindeki oranlarını yansıtacak eşitlikte olur (Karasar, 2004). Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programı orta düzey lisans öğrencileri birinci ve ikinci öğretime devam durumlarına göre kümelere ayrılmıştır. Örneklem, birinci ve ikinci öğretim yapılan sınıflar dikkate alınarak seçilmiştir. Buna göre Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 32 tane orta düzey lisans birinci öğretim, 5 tane de ikinci öğretim sınıfı vardır. Bu sınıflardan 11 tanesi birinci öğretimden, 4 tanesi de ikinci öğretimden rastlantısal olarak örnekleme seçilmiştir. Örnekleme seçilen sınıflar birinci öğretimde evrenin %34'ünü, ikinci öğretimde ise %80'ini oluşturmaktadır. İkinci öğretimden örnekleme seçilen sınıfların evren içindeki oranının birinci öğretime göre daha yüksek olmasının nedeni ikinci öğretime ilişkin sınıf sayısının az olması ve örnekleme yeterli sayıda öğrenci seçilmek istenmesidir. Birinci ve ikinci öğretim farkı dikkate alınmadan hesaplandığında, örnekleme seçilen sınıf sayısı evrenin %41'ini oluşturmaktadır. Evren örneklem oranı öğrenci sayısı bakımından belirtildiğinde, evrendeki toplam öğrenci sayısı 888, örnekleme seçilen öğrenci sayısı 306'dır. Örnekleme alınan öğrenci sayılarından hareket edilirse, örnekleme seçilen öğrenciler, toplam öğrencilerin %29'unu oluşturmaktadır. Evren ve örnekleme yer alan öğrenci ve sınıf sayılarının öğretim türüne göre dağılımı ve örneklemin evreni temsil etme oranları Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Evren ve Örnekleme Yeri Alan Öğrenci ve Sınıf Sayılarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Öğretim türü	EVREN		ÖRNEKLEM			
	Öğrenci sayısı	Sınıf Sayısı	Öğrenci sayısı	Oran	Sınıf sayısı	Oran
I. öğretim	765	32	231	0,30	11	0,34
II. öğretim	123	5	75	0,61	4	0,80
Toplam	888	37	306	0,29	15	0,41

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; (a) Boş Zaman Etkinlikleri Anketi (BZEA), (b) İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İOYTÖ) ve (c) İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (İOAT) ile toplanmıştır. Araçlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araçların geliştirilmesi için yapılan işlemler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

(a) Boş Zaman Etkinlikleri Anketi

Öğrencilerin katıldıkları boş zaman etkinliklerini saptamak amacıyla ilk olarak bu konuyla ilgili şu ana kadar yapılan araştırmalar (Aslan, 1994; Balta, 1995; Milus, 1998; Seçgin, 1990; Soyer, 1997 ve Süzer, 1997) ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Söz konusu araçlarda yer alan ve okuduğunu anlamayla ilgili olduğu düşünülen maddeler seçilmiş, seçilen maddelerden oluşturulan anket taslağı uzman görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra, uzmanların önerileri doğrultusunda bazı maddeler çıkartılıp yerine yeni maddeler eklenerek ankete son şekli verilmiştir. Boş zaman etkinliklerini saptamak amacıyla oluşturulan anket 14 maddeden oluşmaktadır. Anket Ek 1’de verilmiştir.

(b) İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçeğin geliştirilmesinde tutum ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan ölçekler (Ateş, 2005; Baykul, 1990; Bölükbaş, 2004; Çakıcı, 2005; Çevik, 2003; Keskin, 2003 ve Kılıç, 2004) incelenmiştir. Daha sonra, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına devam eden bir grup öğrenciye “1. İngilizce metin okuma konusunda neler düşünüyorsunuz? 2. Yararlı buluyor musunuz? 3. Sizce İngilizce okuma yapmadan da öğrenilebilir mi?” şeklinde açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri yazılı bir kompozisyon şeklinde alınmıştır. Alanyazın, benzer ölçekler ve öğrenci kompozisyonları incelendikten sonra İngilizce okumaya yönelik tutumu yoklamak amacıyla ilk aşamada toplam 89 madde yazılarak İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin ilk taslağı hazırlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır ve tutum maddelerine katılma seçenekleri “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Çok Az Katılıyorum, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, katılma derecesinin en çok olduğu seçeneğe 5, en az olduğu seçeneğe 1, diğerlerine de sırasıyla puanlar verilmiştir.

Bu ölçek, ilk olarak, Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği bölümüne devam eden 32 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan ilk analiz ve öğrencilerden gelen dönütlere göre 14 madde ölçekten çıkartılmış, böylece İngilizce okuduğunu anlamaya yönelik 75 maddeden oluşan öndeneme formu oluşturulmuştur. Bu formun Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına devam eden 224 öğrenci üzerinde öndenemesi yapılmıştır. Öndeneme sonuçlarına göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar şöyledir:

İOYTÖ'nün Geçerliliği ve Güvenirliği: İlgili alanyazın, benzer ölçekler ve öğrenci kompozisyonları dikkate alınarak oluşturulan ilk taslak, uzman görüşlerine sunulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla eleştirileri alınmıştır. Bu eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkartılmış, bazıları yeniden düzenlenmiş ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Oluşturulan 75 maddelik öndeneme formu, 224 öğrenci üzerinde denendikten sonra yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, birinci faktörde yığılan ve faktör yükleri

0,40'ın üzerinde olan 33 madde seçilmiş; geri kalan 42 madde ölçekten çıkartılmıştır. Böylece, 33 maddeden oluşan tek boyutlu bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin özdeğeri 13,57; açıkladığı toplam varyans ise %41,11'dir. Ayrıca, seçilen 33 maddenin madde-test korelasyonlarına bakılmış ve bu korelasyonların 0,48 ile 0,73 arasında olduğu gözlemlenmiştir. 33 maddelik ölçeğin faktör yükleri ve madde-test korelasyonları Ek 5'te verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmış ve 0,95 olarak bulunmuştur. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile ilgili örnek maddelere Ek 2'de yer verilmiştir.

(c) İngilizce Okuduğunu Anlama Testi

İngilizce Okuduğunu Anlama Testi'nin geliştirilmesi amacıyla önce, ilgili alanyazın taranmış, okuduğunu anlama konusuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan okuduğunu anlama testleri (Aslan, 2003; Güteryüz, 1999; Kıroğlu, 2002; Özkaya, 2001; Sadık, 2005 ve Uzal, 2003) incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda, okuduğunu anlamanın göstergesi olabilecek davranışların neler olduğu saptanmış ve ilk etapta 11 hedef davranış belirlenmiştir. İngilizce okuduğunu anlama ile ilgili belirlenen hedef davranışlar Ek 4'te verilmiştir. Daha sonra, her hedef davranış için çok sayıda çoktan seçmeli sorular hazırlanarak toplam 84 sorudan oluşan bir soru havuzu meydana getirilmiştir. Bu havuzda yer alan okuma parçaları ve sorular hazırlanırken çeşitli yayınevlerinin çıkarmış olduğu YDS ve diğer sınavlara hazırlık kitaplarından (Aksoy, 2005; Kanar ve Bahar, 1998; Öndeş, 2000; Öztürk, 1997 ve Sezer, 2001) ve dergilerinden, ÖSYM'nin sorularından ve Mikulecky ve Jeffries (2001)'in kitabından yararlanılmıştır. Sözü geçen kaynaklarda yer alan okuma parçaları ve sorular aynen alınmamıştır. Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin özellikleri, bilgi düzeyleri ve ölçme kapsamında yer alan davranışlar da düşünülerek gerekli değişiklikler yapılmış; bazı okuma parçalarında yer alan sözcük ve kalıplar değiştirilmiş, sadeleştirilmiş; bazı çoktan seçmeli soruların seçenekleri yeniden oluşturulmuş, bazı farklı türdeki sorular da çoktan seçmeli soru şekline dönüştürülmüştür. Her soru için biri doğru seçenek, diğer dördü de çeldirici olmak üzere –üniversite düzeyindeki öğrencilerin genelde karşılaştığı seçenek sayısı olan- beş seçenek hazırlanmıştır.

Oluşturulan soru havuzunda yer alan 84 soru arasından 43 tanesi ön uygulamada kullanılmak üzere –uzman görüşüne de başvurularak- seçilmiş ve Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Lisans programında yer alan 124 lisans orta düzey öğrencisi üzerinde denenmiştir.

124 kişi üzerinde uygulanan 43 soruluk Okuduğunu Anlama Testine ait veriler analiz edilmiş, maddelerin güçlük ve ayırıcılık gücü indeksleri ve testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçlarına göre, madde ayırıcılık gücü indeksleri 0,30'un altında olan 16 madde testten çıkartılmıştır. Böylece, ölçme kapsamında yer alan 11 davranışı yokladığı düşünülen 27 soru seçilmiş ve İngilizce Okuduğunu Anlama Testi oluşturulmuştur. Bu testin Güvenirlik Katsayısı (KR-20) 0,82 olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan testin madde güçlük ve ayırıcılık gücü indeksleri Ek 6'da, bazı örnek maddeler ise ilgili oldukları hedef davranışlarla birlikte Ek 3'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar:

1. Boş Zaman Etkinlikleri Anketi (BZEA),
2. İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İOYTÖ) ve
3. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (İOAT)'dir.

Uygulamalar 24–25 Nisan 2007 tarihlerinde Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uzunluklarının, hepsinin tek oturumda uygulanabilmesi için elverişli olduğu düşünülmüş, tek oturum için öğrencilere ne kadar süre verilmesi gerektiğinin ve uygulamada çıkabilecek aksaklıkların saptanabilmesi için önce 27 kişilik bir sınıfa pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonunda, öğrencilerin üç ölçeği tek oturumda ve ortalama 45 dakikada cevaplandıkları ve herhangi bir aksaklık olmadığı gözlemlenmiştir. Daha sonra, uygulama örnekleme alınan gruplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama, bazı sınıflarda araştırmacı, diğerlerinde ise dersin öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Öğretim elemanları test ve testin uygulanışı konusunda önceden bilgilendirilmişlerdir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sırasında kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. *t* testi
4. Varyans analizi
5. Scheffé Testi

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır. Çalışmanın bu kısmı iki ayrı bölüm gibi düşünülmüş; birinci bölüm, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam edecekleri fakülteler ve öğretim türü (birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmaları) açısından öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırılmasına ayrılmıştır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler açısından İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları karşılaştırılmıştır.

1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkları saptamak için öncelikle kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla kız ve erkek öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Cins.	N	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Kız	113	94,46	28,76	304	0,27	0,788
	Erkek	193	93,58	27,23			
O.A.B.	Kız	113	18,31	4,40	304	-1,04	0,301
	Erkek	193	18,92	5,30			

Çizelge 4.1 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde kızların ortalamasının 94,46, standart sapmasının 28,76; erkeklerin ortalamasının 93,58, standart sapmasının 27,23 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde kızların ortalamasının 18,31, standart sapmasının 4,40; erkeklerin ortalamasının 18,92, standart sapmasının 5,30 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları [$t(304)=0,27$, $p>0,05$] ve okuduğunu anlama başarıları açısından kızlar ve erkekler arasındaki fark [$t(304)=-1,04$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, kızların ve erkeklerin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarıları düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, cinsiyet faktörünün öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı türdeki liselerden mezun olmuş öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Farklı Türdeki Liselerden Mezun Olmuş Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarıları Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Lise türü	n	O	SS
Tutum	Resmi Düz Lise – Açık Öğretim Lisesi	32	98,22	34,56
	Özel Lise	10	111,20	17,33
	Anadolu Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi	140	89,75	25,51
	Fen Lisesi – Özel Fen Lisesi	12	88,00	42,00
	Meslek Lisesi	9	99,78	10,62
	Süper Lise	103	96,70	27,48
	Toplam	306	93,90	27,76
O.A.B.	Resmi Düz Lise – Açık Öğretim Lisesi	32	16,56	5,79
	Özel Lise	10	17,20	5,79
	Anadolu Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi	140	19,28	4,95
	Fen Lisesi – Özel Fen Lisesi	12	17,33	5,10
	Meslek Lisesi	9	17,56	5,66
	Süper Lise	103	18,97	4,48
	Toplam	306	18,70	4,99

Çizelge 4.2’de İngilizce okumaya yönelik tutum puanlarının ortalamalarının sırasıyla; özel liseden mezun olan öğrencilerin 111,20, meslek lisesi mezunlarının 99,78, resmi düz lise ve Açık Öğretim Lisesi mezunlarının 98,22, Süper (İngilizce ağırlıklı) lise mezunlarının 96,70, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının 89,75 ve son olarak Fen Lisesi ve özel Fen Lisesi mezunlarının 88,00 olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarı puanlarının ortalamalarının ise sırasıyla; Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun olmuş öğrencilerin 19,28, Süper lise mezunlarının 18,97, meslek lisesi mezunlarının 17,56, Fen Lisesi ve özel Fen Lisesi

mezunlarının 17,33 ve son olarak özel lise mezunlarının 17,20 olduğu görülmektedir. Son sırada ise resmi düz lise ve Açık Öğretim Lisesi mezunlarının ortalaması (16,56) yer almaktadır.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	7536,52	5	1507,30	1,99	0,080
Tutum					
Gruplar içi	227530,50	300	758,44		
Toplam	235067,10	305			
Gruplar arası	257,32	5	51,47	2,11	0,065
O.A.B.					
Gruplar içi	7335,41	300	24,45		
Toplam	7592,74	305			

Çizelge 4.3'te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı lise türlerinden mezun olmuş öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(5,300)=1,99$, $p>0,05$) hem de okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($F(5,300)=2,11$ $p>0,05$) bulunmuştur. Farklı lise türlerinden gelen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında fark olmadığı söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin farklı türde liselerden geliyor olmalarının onların İngilizce okumaya yönelik tutumları ya da okuduğun anlama başarıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

3. Öğrencilerin Devam Edecekleri Fakülterle Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının devam edecekleri fakülterle göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı fakülterle devam edecek öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin devam edecekleri fakülterle göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Farklı Fakülterle Devam Edecek Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarıları Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Fakülte adı	n	O	SS
Tutum	İ.İ.B.F.	136	91,10	29,86
	Mimarlık – Mühendislik	84	92,54	27,22
	Tıp	9	92,22	16,30
	Fen Edebiyat	20	99,70	19,17
	Hemşirelik – Fizik Tedavi	15	93,47	26,08
	Denizcilik	16	100,19	22,49
	İşletme	23	105,78	30,66
	Toplam	303	93,81	27,87
O.A.B.	İ.İ.B.F.	136	17,96	4,81
	Mimarlık – Mühendislik	84	19,32	5,38
	Tıp	9	21,89	1,83
	Fen Edebiyat	20	19,60	4,36
	Hemşirelik – Fizik Tedavi	15	18,40	4,48
	Denizcilik	16	18,13	5,61
	İşletme	23	20,09	3,92
	Toplam	303	18,75	4,91

Çizelge 4.4'te tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=105,78) İşletme Fakültesi'ne devam edecek öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı Denizcilik İşletmesi Yüksekokulu'na (O=100,19), üçüncü sırayı Fen Edebiyat Fakültesi'ne (O=99,70), dördüncü sırayı Hemşirelik Yüksekokulu'na ve Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'na (O=93,47), beşinci sırayı Mimarlık ve Mühendislik fakültelerine (O=92,54), altıncı sırayı Tıp Fakültesi'ne (O=92,22) ve son sırayı da İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ne devam edecek öğrencilerin (O=91,10) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalamanın (O=21,89) Tıp Fakültesi'ne devam edecek öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İkinci sırayı İşletme Fakültesi'ne (O=20,09), üçüncü sırayı Fen Edebiyat Fakültesi'ne (O=19,60), dördüncü sırayı Mimarlık ve Mühendislik fakültelerine (O=19,32), beşinci sırayı Hemşirelik Yüksekokulu'na ve Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'na (O=18,40), altıncı sırayı Denizcilik İşletmeciliği Yüksekokulu'na devam edecek öğrenciler (O=18,13) almaktadır. Son sırada ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ne devam edecek öğrenciler (O=17,96) yer almaktadır.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında devam edecekleri fakültele göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğrencilerin Devam Edecekleri Fakültele Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	5798,99	6	966,50	1,25	0,280
Tutum					
Gruplar içi	228751,30	296	772,81		
Toplam	234550,30	302			
Gruplar arası	265,51	6	44,25	1,87	0,086
O.A.B.					
Gruplar içi	7006,92	296	23,67		
Toplam	7272,44	302			

Çizelge 4.5'te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı fakültelere devam edecek öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(6,296)=1,25$, $p>0,05$) hem de okuduğunu anlama başarıları arasındaki fark ($F(6,296)=1,87$, $p>0,05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde devam edecekleri fakülte türlerinin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4. Öğrencilerin Birinci ya da İkinci Öğretim Öğrencisi Olmalarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki Fark

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre fark olup olmadığını saptamak için öncelikle birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Daha sonra da İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Birinci ve İkinci Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarıları Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi Sonuçları

	Öğretim türü	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Birinci öğr.	231	95,28	26,59	304	1,53	0,147
	İkinci öğr.	75	89,65	30,90			
O.A.B.	Birinci öğr.	232	18,74	5,07	304	0,25	0,505
	İkinci öğr.	74	18,57	4,76			

Çizelge 4.6 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde birinci öğretim öğrencilerinin ortalaması 95,28, erkeklerin ortalaması ise 89,65 olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde de birinci öğretim öğrencilerinin ortalaması 18,74 ve ikinci öğretim öğrencilerinin ortalaması da 18,57'dir. Ölçümlere göre birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasındaki fark İngilizce okumaya yönelik tutumda da $[t(304)=1,53, p>0,05]$ okuduğunu anlama başarısında da $[t(304)=0,25, p>0,05]$ anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, öğretim türünün öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarının öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılabilir.

Çalışmanın birinci bölümü olarak düşünülen bu kısım ile ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa; öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam edecekleri fakülteler ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmaları bakımından farklı özelliklere sahip olsalar da İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları açısından birbirleriyle benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

5. Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımları Konusundaki Görüşlerinin Dağılımları

Çalışmanın amaçlarından bir diğeri de öğrencilerin boş zamanlarında katıldıkları çeşitli etkinlikler açısından İngilizce okumaya yönelik tutumlarını ve okuduğunu anlama başarılarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla öncelikle, öğrencilerin Boş Zaman Etkinlikleri Anketi'ne vermiş oldukları yanıtların maddelere göre dağılımları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Dağılımları

Boş zaman etkinlikleri		hiçbir zaman	%	seyrek olarak	%	çok sık	%	her zaman	%	toplam kişi
1	Kitap okuma	25	8,2	178	58,2	76	24,8	27	8,8	306
2	Sanatsal etkinliklerle ilgilenme	32	10,5	210	69,1	50	16,4	12	3,9	304
3	Müzikle ilgilenme	6	2	78	25,5	125	40,8	97	31,7	306
4	Sinema, konser veya tiyatroya gitme	7	2,3	148	48,2	127	41,4	25	8,1	307
5	Kahvehaneye gitme	195	63,7	79	25,8	28	9,2	4	1,3	306
6	Spor yapma	19	6,2	160	52,1	102	33,2	26	8,5	307
7	Bilgisayarla ilgilenme	2	0,7	99	32,2	132	43	74	24,1	307
8	İnternette Türkçe sitelerden yararlanma	5	1,6	71	23,2	165	53,9	65	21,2	307
9	İnternette İngilizce sitelerden yararlanma	30	9,8	195	63,9	59	19,3	21	6,9	305
10	İnterneti ödev amaçlı kullanma	26	8,5	194	63,2	71	23,1	16	5,2	307
11	İnterneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma	108	35,2	167	54,4	24	7,8	8	2,6	307
12	Gazete okuma	3	1	87	28,3	139	45,3	78	25,4	307
13	Makale okuma	52	17	191	62,6	44	14,4	18	5,9	305
14	Bilimsel dergi takip etme	83	27,3	169	55,6	47	15,5	5	1,6	304
15	Hartalık bir dergi takip etme	113	36,9	138	45,1	36	11,8	19	6,2	306
16	İngilizce gazete takip etme	226	73,9	73	23,9	7	2,3	0	0	306
17	İngilizce bir dergi takip etme	204	66,7	90	29,4	11	3,6	1	0,3	306
18	İngilizce kitap okuma	128	41,7	158	51,5	20	6,5	1	0,3	307
19	İngilizce makale okuma	244	80	55	18	6	2	0	0	305
20	Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme	33	10,8	128	41,8	113	36,9	32	10,5	306

Çizelge 4.7. Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Dağılımları
(Devam)

Boş zaman etkinlikleri		hiçbir zaman	%	seyrek olarak	%	çok sık	%	her zaman	%	toplam kişi
21	Orijinal seslendirmeli ve alt yazısız yabancı filmleri tercih etme	152	50	113	37,2	30	9,9	9	3	304
22	İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme	59	19,3	189	61,8	51	16,7	7	2,3	306
23	İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme	141	46,4	122	40,1	28	9,2	13	4,3	304
24	Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme	21	6,9	68	22,3	144	47,2	72	23,6	305
25	Üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma	68	22,2	190	62,1	38	12,4	10	3,3	306

Çizelge 4.7’de yer alan öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılma durumlarına göre dağılımları en çok katıldıkları etkinliklerden “hiçbir zaman” katılmadıkları etkinliklere doğru sıralanırsa, ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Boş zaman etkinlikleri, “her zaman”, “çok sık” ve “seyrek olarak” katılma durumlarının toplamına göre sıralanırsa, %99,3 ile bilgisayarla ilgilenme ilk sırayı alırken, bunu %99 ile gazete okuma, %98,4 ile internette Türkçe sitelerden yararlanma, %98 ile müzikle ilgilenme, %97,7 ile sinema, konser veya tiyatroya gitme, %93,8 ile spor yapma, %93,1 ile Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme, %91, 8 ile kitap okuma, %91,5 ile interneti ödev amaçlı kullanma, %90,2 ile internette İngilizce sitelerden yararlanma, %89, 5 ile sanatsal

etkinliklerle ilgilenme ve %89,2 ile Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme etkinlikleri izlemektedir.

Etkinliklere “seyrek olarak” katıldıklarını belirten öğrencilerin oranları ise %69,1 ile %18 arasında değişmektedir. En yüksek oranı %69,1 ile sanatsal etkinlikler almaktadır. Bunu sırasıyla, %63,9 ile internette İngilizce sitelerden yararlanma, %63,2 ile interneti ödev amaçlı kullanma, %62,6 ile İngilizce makale okuma, %62,1 ile üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma, %61,8 ile İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme, %58,2 ile kitap okuma, %55,6 ile bilimsel dergi takip etme, %54,4 ile interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma, %52,1 ile spor yapma ve %51,5 ile İngilizce kitap okuma etkinlikleri izlemektedir.

Öğrencilerin “hiçbir zaman” katılmadıklarını belirttikleri etkinlikler arasında en üst sırayı %80 ile İngilizce makale okuma etkinliği almaktadır. Bunu sırasıyla, %73,9 ile İngilizce gazete okuma, %66,7 ile İngilizce bir dergi takip etme, %63,7 ile kahvehaneye gitme, %50 ile orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri tercih etme, %46,4 ile İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme, %41 ile İngilizce kitap okuma, %36,9 ile haftalık bir dergi takip etme ve %35,2 ile interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma etkinlikleri izlemektedir.

Etkinliklere katılma durumlarını “her zaman” ve “çok sık” seçeneklerini işaretleyerek belirtenlerin durumları dikkate alındığında ise ilk sırayı %75,1 ile internette Türkçe sitelerden yararlanma etkinliği almaktadır. Bunu sırasıyla %72,5 ile müzikle ilgilenme, %70,8 ile Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme, %70,7 ile gazete okuma, %67,1 ile bilgisayarla ilgilenme, %49,5 ile sinema, konser veya tiyatroya gitme ve 47,4 ile Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme etkinlikleri izlemektedir.

6. Öğrencilerin Katıldıkları Boş Zaman Etkinliklerine Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları

Bu alt problemin çözümü için öğrencilerin boş zamanlarında katıldıkları çeşitli etkinlikler açısından İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, öğrenciler Boş Zaman Etkinlikleri Anketi'ne

vermiş oldukları yanıtlara göre gruplandırılmış ve karşılaştırmalar sırasıyla bu gruplara göre gerçekleştirilmiştir.

6.1. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında kitap okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı sıklıklarda kitap okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında fark olup olmadığına, varsa farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında kitap okuma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.8'de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Farklı Sıklıklarda Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	25	76,96	27,60
	Seyrek olarak	177	94,31	24,95
	Çok sık	76	95,57	31,72
	Her zaman	27	101,30	29,24
	Toplam	305	93,82	27,77
O.A.B.	Hiçbir zaman	25	18,84	5,30
	Seyrek olarak	177	18,67	4,95
	Çok sık	76	18,42	5,05
	Her zaman	27	19,89	4,59
	Toplam	305	18,73	4,97

Çizelge 4.8’de tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=101,30) “her zaman” kitap okuduğunu belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” okuduğunu belirtenlerin (O=95,57), üçüncü sırayı “seyrek olarak” okuduğunu belirtenlerin (O=94,31) aldığı ve son sırada da “hiçbir zaman” kitap okumadığını belirtenlerin (O=76,96) bulunduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,89) “her zaman” kitap okuduğunu belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “hiçbir zaman” okumadığını belirtenlerin (O=18,84), üçüncü sırayı “seyrek olarak” okuduğunu belirtenlerin (O=18,67) ve son sırayı da “çok sık” okuduğunu belirtenlerin (O=76,96) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	8889,91	3	2963,30	3,96	0,009
Tutum					
Gruplar içi	225545,20	301	749,32		
Toplam	234435,10	304			
O.A.B.					
Gruplar arası	44,53	3	14,84	0,60	0,616
Gruplar içi	7453,89	301	24,76		
Toplam	7498,41	304			

Çizelge 4.8’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı sıklıklarda kitap okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F(3,301)=3,96$, $p<0,05$) bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı ($F(3,301)=0,60$, $p>0,05$) bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik

tutumlarının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.10’da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Farklı Sıklıklarda Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Kitap okuma durumu		Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-17,35*	5,85	0,034
	Çok sık	-18,61*	6,31	0,035
	Her zaman	-24,34*	7,60	0,018
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	17,35*	5,85	0,034
	Çok sık	-1,26	3,75	0,990
	Her zaman	-6,99	5,66	0,677
Çok sık	Hiçbir zaman	18,61*	6,31	0,035
	Seyrek olarak	1,26	3,75	0,990
	Her zaman	-5,73	6,13	0,832
Her zaman	Hiçbir zaman	24,34*	7,60	0,018
	Seyrek olarak	6,99	5,66	0,677
	Çok sık	5,73	6,13	0,832

Çizelge 4.10’daki sonuçlara göre, İngilizce okumaya yönelik tutumda farklı sıklıklarda kitap okuduğunu belirten öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. Bu bulguya dayanarak, hiçbir zaman kitap okumadığını belirten öğrencilerle “seyrek olarak”, “çok sık” ve “her zaman” kitap okuduğunu ifade eden öğrenciler arasında bu öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani “seyrek olarak”, “çok sık” ve “her zaman” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin “hiçbir zaman” kitap okumadığını belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.2. Öğrencilerin Sanatsal Etkinliklerle İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında sanatsal etkinliklerle ilgilenme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için sanatla farklı sıklıklarda

ilgilendiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında sanatla ilgilenme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.11’de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Sanatsal Etkinliklerle Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	32	79,50	23,81
	Seyrek olarak	209	94,15	25,43
	Çok sık	62	100,69	34,63
	Toplam	303	93,94	27,88
O.A.B.	Hiçbir zaman	32	17,97	5,78
	Seyrek olarak	210	18,74	4,81
	Çok sık	61	19,05	5,24
	Toplam	303	18,72	5,00

Çizelge 4.11’de tutum ölçüm ortalamaları incelendiğinde, sanatsal etkinliklerle “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerin ortalamasının 100,69, “seyrek olarak” ilgilendiğini belirtenlerin 94,15 ve sanatla “hiçbir zaman” ilgilenmediğini belirtenlerin 79,50 olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçüm ortalamalarının ise sanatsal etkinliklerle “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerde 19,05, “seyrek olarak” ilgilendiğini belirtenlerde 18,74 ve son olarak sanatla “hiçbir zaman” ilgilenmediğini belirtenlerde 17,97 şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında sanatla ilgilenme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin Sanatsal Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	9509,35	2	4754,68	6,33	0,002
	Gruplar içi	225269,60	300	750,90		
	Toplam	234778,90	302			
O.A.B.	Gruplar arası	24,74	2	12,37	0,49	0,611
	Gruplar içi	7522,42	300	25,08		
	Toplam	7547,16	302			

Çizelge 4.12’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sanatla farklı sıklıklarda ilgilendiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F(2,300)=6,33$, $p<0,05$), fakat okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F(2,300)=0,49$, $p>0,05$) bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda İngilizce okumaya yönelik tutumlar bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.13’te verilmiştir.

Çizelge 4.13. Boş Zamanlarında Sanatsal Etkinliklerle Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Sanatsal etkinliklerle ilgilenme durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-14,65*	5,20	0,020
	Çok sık	-21,19*	5,96	0,002
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	14,65*	5,20	0,020
	Çok sık	-6,55	3,96	0,257
Çok sık	Hiçbir zaman	21,19*	5,96	0,002
	Seyrek olarak	6,55	3,96	0,257

Çizelge 4.13’teki sonuçlara göre, İngilizce okumaya yönelik tutumda sanatla farklı sıklıklarda ilgilendiğini belirten öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. Bu

bulguya dayanarak, sanatla “hiçbir zaman” ilgilenmediğini belirten öğrencilerle “seyrek olarak” ve “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrenciler arasında “seyrek olarak” ve “çok sık” ilgilendiğini belirtenler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani sanatla “seyrek olarak” ve “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerin “hiçbir zaman” ilgilenmediğini belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.3. Öğrencilerin Müzikle İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin boş zamanlarında müzikle ilgilenme sıklıklarının onların İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini saptamak için öncelikle müzikle farklı sıklıklarda ilgilendiğini belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Daha sonra da İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla müzikle “seyrek olarak” ve “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.14’te verilmiştir.

Çizelge 4.14: Farklı Sıklıklarda Müzik Dinleyen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Seyrek olarak	84	92,10	25,60	303	-0,70	0,484
	Çok sık	221	94,60	28,63			
O.A.B.	Seyrek olarak	84	18,74	4,78	303	0,10	0,921
	Çok sık	221	18,67	5,09			

Çizelge 4.14 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde müzikle “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=94,60), “seyrek olarak” ilgilendiğini belirtenlerin ortalamasının (O=92,10) olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise müzikle “seyrek olarak” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=18,74), “çok sık” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının ise (O=18,67) olduğu görülmektedir. Müzikle “çok sık” ve “seyrek olarak” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin her iki ölçüm ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, müzikle “çok sık” ve “seyrek olarak” ilgilendiğini belirten öğrencilerinin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, müzikle ilgilenme sıklığının öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

6.4. Öğrencilerin Sinema, Konser veya Tiyatroya Gitme Sıklıklarına Göre Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin boş zamanlarında sinema, konser veya tiyatroya gitme sıklıklarının onların İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini saptamak için öncelikle sinema, konser veya tiyatroya farklı sıklıklarda gittiğini belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Daha sonra da İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla boş zamanlarında sinema, konser veya tiyatroya “seyrek olarak” ve “çok sık” gittiğini belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunlar arasındaki farkın anlamlı olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.15’te verilmiştir.

Çizelge 4.15. Sinema, Konser ve Tiyatroya Farklı Sıklıklarda Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Seyrek olarak	154	94,76	27,10	304	0,54	0,587
	Çok sık	152	93,03	28,47			
O.A.B.	Seyrek olarak	155	18,66	5,12	304	-0,11	0,911
	Çok sık	151	18,73	4,86			

Çizelge 4.15 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde sinema, konser veya tiyatroya “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=94,76), “çok sık” gittiğini belirtenlerin ortalamasının (O=93,03) olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde de sinema, konser veya tiyatroya “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=18,66), “çok sık” gittiğini belirten öğrencilerinin ortalamasının ise (O=18,73) olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre sinema, konser veya tiyatroya “çok sık” ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler arasındaki fark İngilizce okumaya yönelik tutumda da [$t(304)=0,54$, $p>0,05$] okuduğunu anlama başarısında da [$t(304)=-0,11$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, sinema, konser veya tiyatroya “çok sık” ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilerinin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sinema, konser veya tiyatroya gitme sıklığının öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

6.5. Öğrencilerin Kahvehaneye Gitme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında kahvehaneye gitme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için kahvehaneye farklı sıklıklarda gittiğini belirten

öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında kahvehaneye gitme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.16. Kahvehaneye Farklı Sıklıklarda Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarıları Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	194	95,19	28,71
	Seyrek olarak	79	96,14	21,96
	Çok sık	32	81,91	31,72
	Toplam	305	94,04	27,70
O.A.B.	Hiçbir zaman	194	19,06	4,46
	Seyrek olarak	79	18,83	4,96
	Çok sık	32	16,25	7,21
	Toplam	305	18,70	5,00

Çizelge 4.16’da tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=96,14) kahvehaneye “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “hiçbir zaman” gitmediğini belirtenlerin (O=95,19) ve üçüncü sırayı da “çok sık” gittiğini belirtenlerin (O=81,91) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,06) kahvehaneye “hiçbir zaman” gitmediğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” gittiğini belirtenlerin (O=18,83) ve üçüncü sırayı da “çok sık” gittiğini belirtenlerin (O=16,25) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında kahvehaneye gitme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Öğrencilerin Kahvehaneye Gitme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	5316,32	2	2658,16	3,52	0,031
	Gruplar içi	227904,10	302	754,65		
	Toplam	233220,40	304			
O.A.B.	Gruplar arası	218,23	2	109,11	4,47	0,012
	Gruplar içi	7367,21	302	24,40		
	Toplam	7585,44	304			

Çizelge 4.17’de verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kahvehaneye “çok sık” ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(2,302)=3,52$, $p<0,05$) hem de okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,302)=4,47$, $p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.18’de verilmiştir.

Çizelge 4.18. Farklı Sıklıklarda Kahvehaneye Giden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

	Kahvehaneye gitme durumu		Ortalamalar	Standart	p
Tutum	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-0,95	3,67	0,967
		Çok sık	13,28*	5,24	0,042
	Seyrek olarak	Hiçbir zaman	0,95	3,67	0,967
		Çok sık	14,23*	5,76	0,048
	Çok sık	Hiçbir zaman	-13,28*	5,24	0,042
		Seyrek olarak	-14,23*	5,76	0,048
O.A.B.	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	0,22	0,66	0,945
		Çok sık	2,81*	0,94	0,013
	Seyrek olarak	Hiçbir zaman	-0,22	0,66	0,945
		Çok sık	2,58*	1,04	0,046
	Çok sık	Hiçbir zaman	-2,81*	0,94	0,013
		Seyrek olarak	-2,58*	1,04	0,046

Çizelge 4.18'deki sonuçlara göre, kahvehaneye “çok sık” ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler arasındaki fark hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlıdır. Bu bulguya dayanarak, kahvehaneye “çok sık” gittiğini belirten öğrencilerle “hiçbir zaman” gitmediğini ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler arasında “hiçbir zaman” gitmediğini belirten ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani kahvehaneye “hiçbir zaman” gitmediğini ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrencilerin “çok sık” gittiğini belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Yine bu bulgular ışığında, kahvehaneye “çok sık” gittiğini belirten öğrencilerle “hiçbir zaman” gitmediğini ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler arasında “hiçbir zaman” gitmediğini ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler lehine İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani kahvehaneye “hiçbir zaman” gitmediğini ve “seyrek olarak” gittiğini belirten öğrenciler “çok sık” gittiğini belirten öğrencilere göre İngilizce okuduğunu anlamada daha başarılıdır.

6.6. Öğrencilerin Spor Yapma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin boş zamanlarında spor yapma sıklıklarının onların İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini saptamak için öncelikle farklı sıklıklarda spor yaptığını belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Daha sonra da İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla boş zamanlarında “seyrek olarak” ve “çok sık” spor yaptığını belirten öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunlar arasındaki farkın anlamlı olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.19’da verilmiştir.

Çizelge 4.19. Farklı Sıklıklarda Spor Yapan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Seyrek olarak	178	92,80	28,93	304	-0,82	0,413
	Çok sık	128	95,44	26,08			
O.A.B.	Seyrek olarak	178	18,71	5,01	304	0,05	0,961
	Çok sık	128	18,68	4,98			

Çizelge 4.19 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde “çok sık” spor yaptığını belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=95,44), “seyrek olarak” yaptığını belirtenlerin ortalamasının (O=92,80) olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinde ise “çok sık” spor yaptığını belirten öğrencilerinin ortalamasının (O=18,68), “seyrek olarak” yaptığını belirten öğrencilerinin ortalamasının ise (O=18,71) olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre “çok sık” ve “seyrek olarak” spor yaptığını belirten öğrenciler arasındaki fark İngilizce okumaya yönelik tutumda da [$t(304)=-0,82$, $p>0,05$] okuduğunu anlama

başarısında da [$t(304)=0,05$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, “çok sık” ve “seyrek olarak” spor yaptığını belirten öğrencilerinin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarıları düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, boş zamanlarında spor yapma sıklığının öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

6.7. Öğrencilerin Bilgisayarla İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında bilgisayarla ilgilenme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bilgisayarla farklı sıklıklarda ilgilendiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında bilgisayarla ilgilenme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20. Bilgisayarla Farklı Sıklıklarda İlgilenen Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarıları Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Seyrek olarak	101	96,73	23,70
	Çok sık	131	93,77	28,19
	Her zaman	74	90,27	31,80
	Toplam	306	93,90	27,76
O.A.B.	Seyrek olarak	101	19,05	4,91
	Çok sık	131	18,77	5,08
	Her zaman	74	18,08	4,95
	Toplam	306	18,70	4,99

Çizelge 4.20’de tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=96,73) bilgisayarla “seyrek olarak” ilgilendiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” ilgilendiğini belirtenlerin (O=93,77) ve üçüncü sırayı da “her zaman” ilgilendiğini belirtenlerin (O=90,27) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,05) bilgisayarla “seyrek olarak” ilgilendiğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” ilgilendiğini belirtenlerin (O=18,77) ve üçüncü sırayı da “her zaman” ilgilendiğini belirtenlerin (O=18,08) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında bilgisayarla ilgilenme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.21’de verilmiştir.

Çizelge 4.21. Öğrencilerin Bilgisayarla İlgilenme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Tutum	Gruplar arası	1787,55	2	893,78	1,16	0,315
	Gruplar içi	233279,50	303	769,90		
	Toplam	235067,10	305			
O.A.B.	Gruplar arası	41,34	2	20,67	0,83	0,437
	Gruplar içi	7551,40	303	24,92		
	Toplam	7592,74	305			

Çizelge 4.21’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilgisayarla farklı sıklıklarda ilgilendiğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,303)=1,16$, $p>0,05$) hem de okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,303)=0,83$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

6.8. Öğrencilerin İnternette Türkçe Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında internette Türkçe sitelerden yararlanma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu sitelerden farklı sıklıklarda yararlandığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında internette Türkçe sitelerden yararlanma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22. İnternette Türkçe Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Seyrek olarak	76	97,42	24,53
	Çok sık	164	93,29	28,59
	Her zaman	65	91,69	29,26
	Toplam	305	93,98	27,77
O.A.B.	Seyrek olarak	76	19,33	4,19
	Çok sık	164	18,88	5,22
	Her zaman	65	17,49	5,16
	Toplam	305	18,70	5,00

Çizelge 4.22’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=97,42) internette Türkçe sitelerden “seyrek olarak” yararlandığını belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” yararlandığını belirtenlerin (O=93,29) ve üçüncü sırayı da “her zaman” yararlandığını belirtenlerin (O=91,69) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama ($O=19,33$) internette Türkçe sitelerden “seyrek olarak” yararlanan öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” yararlandığını belirtenlerin ($O=18,88$) ve üçüncü sırayı da “her zaman” yararlandığını belirtenlerin ($O=17,49$) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında internette Türkçe sitelerden yararlanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.23’te verilmiştir.

Çizelge 4.23. Öğrencilerin İnternette Türkçe Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1317,56	2	658,78	0,85	0,427
Tutum					
Gruplar içi	233176,30	302	772,11		
Toplam	234493,90	304			
Gruplar arası	130,06	2	65,03	2,63	0,074
O.A.B.					
Gruplar içi	7462,58	302	24,71		
Toplam	7592,64	304			

Çizelge 4.23’te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, internette Türkçe sitelerden farklı sıklıklarda yararlanan öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,302)=0,85$, $p>0,05$) hem de okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,302)=2,63$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

6.9. Öğrencilerin İnternette İngilizce Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında internette İngilizce sitelerden yararlanma sıklıklarına

göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu sitelerden farklı sıklıklarda yararlanan öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında internette İngilizce sitelerden yararlanma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24. İnternette İngilizce Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	30	87,97	22,68
	Seyrek olarak	194	94,41	28,10
	Çok sık	80	98,73	26,92
	Toplam	304	94,02	27,74
O.A.B.	Hiçbir zaman	30	17,87	5,76
	Seyrek olarak	194	18,86	4,75
	Çok sık	80	18,58	5,28
	Toplam	304	18,69	4,99

Çizelge 4.24'te İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=98,73) internette İngilizce sitelerden “çok sık” yararlanan öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “seyrek olarak” yararlandığını belirtenlerin (O=94,41) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” yararlanmadığını belirtenlerin (O=87,97) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=18,86) internette İngilizce sitelerden “seyrek olarak” yararlanan öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” yararlandığını belirtenlerin (O=18,58) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” yararlanmadığını belirtenlerin (O=17,87) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında internette İngilizce sitelerden yararlanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.25’te verilmiştir.

Çizelge 4.25. Öğrencilerin İnternette İngilizce Sitelerden Yararlanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Tutum	Gruplar arası	8598,91	2	4299,46	5,76	0,004
	Gruplar içi	224585,90	301	746,13		
	Toplam	233184,80	303			
O.A.B.	Gruplar arası	27,05	2	13,53	0,54	0,583
	Gruplar içi	7530,26	301	25,02		
	Toplam	7557,31	303			

Çizelge 4.25’te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, internette İngilizce sitelerden farklı sıklıklarda yararlanan öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,301)=5,76$, $p<0,05$) anlamlı olduğu, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,301)=0,54$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Varyans analizi sonucunda İngilizce okumaya yönelik tutumla ilgili ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.26. İnternette İngilizce Sitelerden Farklı Sıklıklarda Yararlanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

İngilizce sitelerden yararlanma durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-15,45*	5,36	0,017
	Çok sık	-19,76*	5,85	0,004
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	15,45*	5,36	0,017
	Çok sık	-4,31	3,63	0,494
Çok sık	Hiçbir zaman	19,76*	5,85	0,004
	Seyrek olarak	4,31	3,63	0,494

Çizelge 4.26'daki sonuçlara göre, internette İngilizce sitelerden “hiçbir zaman” yararlanmadığını belirten öğrencilerle “seyrek olarak” ve “çok sık” yararlanan öğrenciler arasında “seyrek olarak” ve “çok sık” yararlandığını belirten öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani internette İngilizce sitelerden “seyrek olarak” ve “çok sık” yararlandığını belirten öğrencilerin “hiçbir zaman” yararlanmadığını belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.10. Öğrencilerin İnterneti Ödev Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının interneti ödev amaçlı kullanma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için interneti ödev amaçlı olarak farklı sıklıklarda kullandığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin interneti ödev amaçlı olarak kullanma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.27'de verilmiştir.

Çizelge 4.27. İnterneti Farklı Sıklıklarda Ödev Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	26	91,19	29,23
	Seyrek olarak	193	91,55	26,41
	Çok sık	87	99,92	29,60
	Toplam	306	93,90	27,76
O.A.B.	Hiçbir zaman	26	18,12	5,94
	Seyrek olarak	193	18,96	4,85
	Çok sık	87	18,28	5,00
	Toplam	306	18,70	4,99

Çizelge 4.27’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=99,92) interneti ödev amaçlı olarak “çok sık” kullandığını belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “seyrek olarak” kullandığını belirtenlerin (O=91,55) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” kullanmadığını belirtenlerin (O=91,19) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=18,96) interneti “seyrek olarak” ödev amaçlı kullandığını belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” kullandığını belirtenlerin (O=18,28) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” kullanmadığını belirtenlerin (O=18,12) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında interneti ödev amaçlı kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.28’de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Öğrencilerin İnterneti Ödev Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	4404,91	2	2202,45	2,89	0,057
	Gruplar içi	230662,20	303	761,26		
	Toplam	235067,10	305			
O.A.B.	Gruplar arası	37,96	2	18,98	0,76	0,468
	Gruplar içi	7554,78	303	24,93		
	Toplam	7592,74	305			

Çizelge 4.28’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, interneti ödev amaçlı olarak farklı sıklıklarda kullandığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(2,303)=2,89$, $p>0,05$) ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,303)=0,76$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

6.11. Öğrencilerin İnterneti İngilizce Okumayı Geliştirmek Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında interneti İngilizce okumalarını geliştirmek amaçlı kullanma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için interneti bu amaçla farklı sıklıklarda kullandığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında interneti İngilizce okumalarını geliştirmek amaçlı kullanma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.29’da verilmiştir.

Çizelge 4.29. İnterneti Farklı Sıklıklarda İngilizce Okumalarını Geliştirmek Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	108	85,04	24,02
	Seyrek olarak	166	96,59	28,26
	Çok sık	32	109,88	27,66
	Toplam	306	93,90	27,76
O.A.B.	Hiçbir zaman	108	18,41	4,95
	Seyrek olarak	166	19,02	4,95
	Çok sık	32	18,00	5,35
	Toplam	306	18,70	4,99

Çizelge 4.29’da İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=109,88) interneti İngilizce okumalarını geliştirmek amaçlı olarak “çok sık” kullandığını belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “seyrek olarak” kullandığını belirtenlerin (O=96,59) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” kullanmadığını belirtenlerin (O=85,04) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,02) interneti “seyrek olarak” İngilizce okumalarını geliştirmek amaçlı kullandığını belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “hiçbir zaman” kullanmadığını belirtenlerin (O=18,41) ve üçüncü sırayı da “çok sık” kullandığını belirtenlerin (O=18,00) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.30’da verilmiştir.

Çizelge 4.30. Öğrencilerin İnterneti İngilizce Okumalarını Geliştirmek Amaçlı Kullanma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	17851,56	2	8925,78	12,45	0,000
	Gruplar içi	217215,50	303	716,88		
	Toplam	235067,10	305			
O.A.B.	Gruplar arası	41,72	2	20,86	0,84	0,434
	Gruplar içi	7551,02	303	24,92		
	Toplam	7592,74	305			

Çizelge 4.30’da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, interneti farklı sıklıklarda İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullandığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,303)=12,45$, $p<0,05$) anlamlı olduğu, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,303)=0,84$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarıyla ilgili ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.31’de verilmiştir.

Çizelge 4.31. İnterneti Farklı Sıklıklarda İngilizce Okumayı Geliştirmek Amaçlı Olarak Kullanan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

İnterneti ödev amaçlı kullanma durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-11,55*	3,31	0,003
	Çok sık	-24,84*	5,39	0,000
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	11,55*	3,31	0,003
	Çok sık	-13,28*	5,17	0,038
Çok sık	Hiçbir zaman	24,84*	5,39	0,000
	Seyrek olarak	13,28*	5,17	0,038

Çizelge 4.31'deki sonuçlara göre, interneti farklı sıklıklarda İngilizce okumasını geliştirmek amaçlı kullandığını belirten öğrenciler arasındaki fark İngilizce okumaya yönelik tutumda anlamlı bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, interneti “hiçbir zaman” İngilizce okumasının geliştirmek amaçlı kullanmadığını belirten öğrencilerle “seyrek olarak” ve “çok sık” kullandığını belirten öğrenciler arasında “seyrek olarak” ve “çok sık” kullandığını belirten öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani interneti İngilizce okumasını geliştirmek amacıyla “seyrek olarak” ve “çok sık” kullandığını belirten öğrencilerin “hiçbir zaman” kullanmadığını belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.12. Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının gazete okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı sıklıklarda gazete okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin gazete okuma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.32'de verilmiştir.

Çizelge 4.32. Farklı Sıklıklarda Gazete Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Seyrek olarak	90	91,94	27,11
	Çok sık	138	94,08	26,71
	Her zaman	78	95,85	30,43
	Toplam	306	93,90	27,76
O.A.B.	Seyrek olarak	90	18,63	4,99
	Çok sık	138	19,57	4,35
	Her zaman	78	17,23	5,72
	Toplam	306	18,70	4,99

Çizelge 4.32’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=95,85) “her zaman” gazete okuduğunu belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” okuduğunu belirtenlerin (O=94,08) ve üçüncü sırayı da “seyrek olarak” okuduğunu belirtenlerin (O=91,94) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,57) “çok sık” gazete okuduğunu belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” okuduğunu belirtenlerin (O=18,63) ve üçüncü sırayı da “her zaman” okuduğunu belirtenlerin (O=17,23) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında gazete okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.33’te verilmiştir.

Çizelge 4.33. Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	644,06	2	322,03	0,42	0,660
	Gruplar içi	234423	303	773,67		
	Toplam	235067,10	305			
O.A.B.	Gruplar arası	272,08	2	136,04	5,63	0,004
	Gruplar içi	7320,66	303	24,16		
	Toplam	7592,74	305			

Çizelge 4.33'te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı sıklıklarda gazete okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,303)=0,42$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,303)=5,63$, $p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda İngilizce okuduğunu anlama başarısı bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.34'te verilmiştir.

Çizelge 4.34. Farklı Sıklıklarda Gazete Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gazete okuma durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
Seyrek olarak	Çok sık	-0,93	0,67	0,377
	Her zaman	1,40	0,76	0,184
Çok sık	Seyrek olarak	0,93	0,67	0,377
	Her zaman	2,33*	0,76	0,004
Her zaman	Seyrek olarak	-1,40	0,76	0,184
	Çok sık	-2,33*	0,70	0,004

Çizelge 4.34'teki sonuçlara göre, "her zaman" gazete okuduğunu belirten öğrencilerle "çok sık" okuduğunu belirten öğrenciler arasında "çok sık" okuduğunu

belirten öğrenciler lehine İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani “çok sık” gazete okuduğunu belirten öğrencilerin “her zaman” gazete okuduğunu belirten öğrencilere göre İngilizce okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir.

6.13. Öğrencilerin Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının makale okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı sıklıklarda makale okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin makale okuma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.35’te verilmiştir.

Çizelge 4.35. Farklı Sıklıklarda Makale Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	52	88,12	26,75
	Seyrek olarak	190	94,38	25,24
	Çok sık	62	97,92	34,92
	Toplam	304	94,03	27,79
O.A.B.	Hiçbir zaman	52	17,79	4,77
	Seyrek olarak	190	19,00	4,89
	Çok sık	62	18,58	5,35
	Toplam	304	18,71	4,97

Çizelge 4.35’te İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=97,92) “çok sık” makale okuduğunu belirten öğrencilere ait olduğu,

ikinci sırayı “seyrek olarak” okuduğunu belirtenlerin (O=94,38) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” okumadığını belirtenlerin (O=88,12) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,00) “seyrek olarak” makale okuduğunu belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” okuduğunu belirtenlerin (O=18,58) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” okumadığını belirtenlerin (O=17,79) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında makale okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.36’da verilmiştir.

Çizelge 4.36. Öğrencilerin Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	2780,11	2	1390,06	1,81	0,166
Tutum Gruplar içi	231264,60	301	768,32		
Toplam	234044,70	303			
Gruplar arası	61,17	2	30,59	1,24	0,291
O.A.B. Gruplar içi	7427,77	301	24,68		
Toplam	7488,94	303			

Çizelge 4.36’da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı sıklıklarda makale okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(2,301)=1,81$, $p>0,05$) ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,301)=1,24$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

6.14. Öğrencilerin Bilimsel Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının bilimsel bir dergi takip etme sıklıklarına göre farklılık gösterip

göstermediğinin anlaşılması için farklı sıklıklarda bilimsel bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin bilimsel bir dergi takip etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.37’de verilmiştir.

Çizelge 4.37. Bilimsel Dergileri Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	83	88,59	26,80
	Seyrek olarak	168	96,48	26,56
	Çok sık	52	95,12	32,36
	Toplam	303	94,09	27,81
O.A.B.	Hiçbir zaman	83	19,20	4,60
	Seyrek olarak	168	19,04	4,91
	Çok sık	52	16,96	5,56
	Toplam	303	18,73	4,99

Çizelge 4.37’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=96,48) “seyrek olarak” bir bilimsel dergi takip ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” takip ettiğini belirtenlerin (O=95,12) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” takip etmediğini belirtenlerin (O=88,59) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,20) “hiçbir zaman” bilimsel bir dergi takip etmediğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” takip ettiğini belirtenlerin (O=19,04) ve üçüncü sırayı da “çok sık” takip ettiğini belirtenlerin (O=16,96) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında bilimsel bir dergi takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar

olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.38'de verilmiştir.

Çizelge 4.38. Öğrencilerin Bilimsel Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	3526,44	2	1763,22	2,30	0,102
	Gruplar içi	230055,30	300	766,85		
	Toplam	233581,80	302			
O.A.B	Gruplar arası	197,04	2	98,52	4,03	0,019
	Gruplar içi	7335,23	300	24,45		
	Toplam	7532,26	302			

Çizelge 4.38'de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı sıklıklarda bilimsel bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,300)=2,30$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,300)=4,03$, $p<0,05$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda İngilizce okuduğunu anlama başarısı bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.39'da verilmiştir.

Çizelge 4.39. Boş Zamanlarında Bilimsel Dergileri Farklı Sıklıklarda Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Bilimsel dergi takip etme durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	0,17	0,968
	Çok sık	2,24*	0,039
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	-0,17	0,968
	Çok sık	2,07*	0,032
Çok sık	Hiçbir zaman	-2,24*	0,039
	Seyrek olarak	-2,07*	0,032

Çizelge 4.39'daki sonuçlara göre, farklı sıklıklarda bilimsel bir dergi takip ettiğini belirten öğrenciler arasındaki fark İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamdır. Bu bulguya dayanarak, “çok sık” okuduğunu belirtenler ile “seyrek olarak” okuduğunu ve hiçbir zaman okumadığını belirtenler arasında “seyrek olarak” okuduğunu ve “hiçbir zaman” okumadığını belirtenler lehine fark olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, “hiçbir zaman” bilimsel dergi okumadığını ve “seyrek olarak” okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından, “çok sık” okuduğunu belirten öğrencilerden daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Yani, bilimsel dergileri “hiçbir zaman” takip etmeyen, “seyrek olarak” ve “çok sık” takip eden öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındaki farklar incelendiğinde, bu tür dergileri “hiçbir zaman” takip etmediğini ve “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin “çok sık” takip ettiğini belirten öğrencilerden İngilizce okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle, bilimsel bir dergiyi hiç izlemediğini ve “seyrek olarak” izlediğini belirten öğrenciler “çok sık” izlediklerini belirten diğer öğrencilerden daha başarılıdır. Buna göre, bilimsel bir dergiyi sıklıkla takip etmenin, İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

6.15. Öğrencilerin Haftalık Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında haftalık bir dergi takip etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için farklı sıklıklarda haftalık bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında haftalık bir dergi takip etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.40'da verilmiştir.

Çizelge 4.40. Farklı Sıklıklarda Haftalık Bir Dergi Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	113	93,90	25,52
	Seyrek olarak	137	92,40	28,74
	Çok sık	55	97,91	29,93
	Toplam	305	93,95	27,79
O.A.B.	Hiçbir zaman	113	19,57	4,29
	Seyrek olarak	137	18,24	5,22
	Çok sık	55	18,16	5,52
	Toplam	305	18,72	4,98

Çizelge 4.40’da İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=97,91) haftalık bir dergiyi “çok sık” takip ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “hiçbir zaman” takip ettiğini belirtenlerin (O=93,90) ve üçüncü sırayı da “seyrek olarak” takip ettiğini belirtenlerin (O=88,12) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,57) haftalık bir dergiyi “hiçbir zaman” takip etmediğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” takip ettiğini belirtenlerin (O=18,24) ve üçüncü sırayı da “çok sık” takip ettiğini belirtenlerin (O=17,79) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında haftalık bir dergi takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.41’de verilmiştir.

Çizelge 4.41. Öğrencilerin Haftalık Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1190,87	2	595,43	0,77	0,46
Tutum					
Gruplar içi	233653,40	302	773,69		
Toplam	234844,30	304			
Gruplar arası	129,42	2	64,71	2,63	0,07
O.A.B.					
Gruplar içi	7418,33	302	24,56		
Toplam	7547,75	304			

Çizelge 4.41’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, farklı sıklıklarda haftalık bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(2,302)=0,77$, $p>0,05$) ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,302)=2,63$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

6.16. Öğrencilerin İngilizce Gazete Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce gazete takip etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkları saptamak için öncelikle farklı sıklıklarda İngilizce gazete okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla farklı sıklıklarda İngilizce gazete okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.42’de verilmiştir.

Çizelge 4.42. Farklı Sıklıklarda İngilizce Gazete Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Hiçbir zaman	225	90,15	25,24	303	-4,11	0,234
	Seyrek olarak	80	104,64	31,77			
O.A.B.	Hiçbir zaman	226	18,46	5,15	303	-1,51	0,075
	Seyrek olarak	79	19,44	4,43			

Çizelge 4.42 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce gazete takip etmediğini belirten öğrencilerin ortalamasının 90,15, standart sapmasının 25,24; “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin ortalamasının 104,64, standart sapmasının 31,77 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce gazete takip etmediğini belirten öğrencilerin ortalamasının 18,46, standart sapmasının 5,15; “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin ortalamasının 19,44, standart sapmasının 4,43 olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları [$t(303)=-4,11$, $p>0,05$] ve okuduğunu anlama başarıları açısından “seyrek olarak” İngilizce bir gazete takip ettiğini belirten ve “hiçbir zaman” takip etmediğini belirten öğrenciler arasındaki fark [$t(303)=-1,51$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, herhangi bir İngilizce gazeteyi “seyrek olarak” takip ettiğini belirten ve “hiçbir zaman” takip etmediğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce bir gazeteyi takip etmenin, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

6.17. Öğrencilerin İngilizce Bir Dergi Takip Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce bir dergi takip etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkları saptamak için öncelikle farklı sıklıklarda İngilizce bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla farklı sıklıklarda İngilizce bir dergi takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.43’te verilmiştir.

Çizelge 4.43. Farklı Sıklıklarda İngilizce Dergi Takip Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Hiçbir zaman	203	90,49	25,86	303	-3,11	0,697
	Seyrek olarak	102	100,83	30,26			
O.A.B.	Hiçbir zaman	203	18,63	5,09	303	-2,95	0,786
	Seyrek olarak	102	18,90	4,78			

Çizelge 4.43 incelendiğinde, İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce bir dergi takip etmediğini belirten öğrencilerin ortalamasının 90,49, standart sapmasının 25,86; “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin ortalamasının 100,83, standart sapmasının 30,26 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce bir dergi takip etmediğini belirten öğrencilerin ortalamasının 18,63, standart sapmasının 5,09; “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin ortalamasının 18,90, standart sapmasının 4,78 olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre

İngilizce okumaya yönelik tutumları [$t(303)=-3,11$, $p>0,05$] ve okuduğunu anlama başarıları açısından “seyrek olarak” İngilizce bir dergi takip ettiğini belirten ve “hiçbir zaman” takip etmediğini belirten öğrenciler arasındaki fark [$t(303)=-2,95$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, herhangi bir İngilizce dergiyi “seyrek olarak” takip ettiğini belirten ve “hiçbir zaman” takip etmediğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarıları düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce bir dergiyi takip etmenin, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

6.18. Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce kitap okuma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkları saptamak için öncelikle farklı sıklıklarda İngilizce kitap okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla farklı sıklıklarda İngilizce kitap okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.44’te verilmiştir.

Çizelge 4.44. Farklı Sıklıklarda İngilizce Kitap Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Hiçbir zaman	128	84,15	27,33	304	-5,45	0,281
	Seyrek olarak	178	100,92	25,96			
O.A.B	Hiçbir zaman	128	18,27	5,32	304	-1,28	0,163
	Seyrek olarak	178	19,01	4,73			

Çizelge 4.44 incelendiğinde, İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce kitap okumadığını belirten öğrencilerin ortalamasının 84,15, standart sapmasının 27,33; “seyrek olarak” okuduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının 100,92, standart sapmasının 25,96 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce kitap okumadığını belirten öğrencilerin ortalamasının 18,27, standart sapmasının 5,32; “seyrek olarak” okuduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının 19,01, standart sapmasının 4,73 olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları [$t(304)=-5,45$, $p>0,05$] ve okuduğunu anlama başarıları açısından “seyrek olarak” İngilizce kitap okuduğunu belirten ve “hiçbir zaman” okumadığını belirten öğrenciler arasındaki fark [$t(304)=-1,28$, $p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, “seyrek olarak” İngilizce kitap okuduğunu belirten ve “hiçbir zaman” okumadığını belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarısı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce kitap okumanın, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Ancak, Çizelge 4.44’te İngilizce kitap okuma ile ilgili “hiçbir zaman” ve “seyrek olarak” olmak üzere iki kategori yer almaktadır. Katılımcılar İngilizce kitap okuma konusunda “çok sık” ve “her zaman” seçeneklerini işaretlememişlerdir. İngilizce kitap okuma etkinliğinin yalnızca en alt iki kategori olan “hiçbir zaman” ve “seyrek olarak” düzeylerinde temsil edilmesi, bu iki grubun İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları arasında farkın anlamlı olmayışında etkili olabilir.

6.19. Öğrencilerin İngilizce Makale Okuma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce makale okuma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkları saptamak için öncelikle farklı sıklıklarda İngilizce makale okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiş; bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla farklı sıklıklarda İngilizce makale okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, bunların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için *t* testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.45’te verilmiştir.

Çizelge 4.45. Farklı Sıklıklarda İngilizce Makale Okuyan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	n	O	SS	Sd	t	p
Tutum	Hiçbir zaman	243	91,25	27,55	302	-3,30	0,317
	Seyrek olarak	61	104,16	26,44			
O.A.B.	Hiçbir zaman	244	18,74	4,87	302	0,27	0,315
	Seyrek olarak	60	18,55	5,46			

Çizelge 4.45 incelendiğinde İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce makale okumadığını belirten öğrencilerin ortalamasının 91,25, standart sapmasının 27,55; “seyrek olarak” okuduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının 104,16, standart sapmasının 26,44 olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinde “hiçbir zaman” İngilizce makale okumadığını belirten öğrencilerin ortalamasının 18,74, standart sapmasının 4,87; “seyrek olarak” okuduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının 18,55, standart sapmasının 5,46 olduğu görülmektedir. Ölçümlere göre İngilizce okumaya yönelik

tutumları [$t(302)=-3,30, p>0,05$] ve okuduğunu anlama başarıları açısından “seyrek olarak” İngilizce makale okuduğunu belirten ve “hiçbir zaman” okumadığını belirten öğrenciler arasındaki fark [$t(302)=0,27, p>0,05$] anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, “seyrek olarak” İngilizce makale okuduğunu belirten ve “hiçbir zaman” okumadığını belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutum hem de okuduğunu anlama başarıları düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. İngilizce makale okuma sıklığına göre, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılığın bulunmayışının bir nedeni; İngilizce makale okuma durumunun yalnızca “hiçbir zaman” ve “seyrek olarak” kategorilerinde temsil edilmesi olabilir.

6.20. Öğrencilerin Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür filmleri farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin sinemaya gittiklerinde Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.46’da verilmiştir.

Çizelge 4.46. Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	33	94,58	28,93
	Seyrek olarak	127	92,35	27,98
	Çok sık	113	93,73	28,22
	Her zaman	32	100,25	24,62
	Toplam	305	93,93	27,80
O.A.B.	Hiçbir zaman	33	17,82	5,71
	Seyrek olarak	128	19,43	4,80
	Çok sık	112	18,57	4,66
	Her zaman	32	16,94	5,64
	Toplam	305	18,68	4,99

Çizelge 4.46’da İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=100,25) Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı bu tür filmleri “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirtenlerin (O=94,58), üçüncü sırayı “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=93,73) aldığı görülmektedir. Son sırada ise “seyrek olarak” tercih ettiğini belirtenler (O=92,35) yer almaktadır.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,43) sinemada Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı bu tür filmleri “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=18,57), üçüncü sırayı “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirtenlerin (O=17,82) ve son sırayı da “her zaman” tercih ettiğini belirtenlerin (O=16,94) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.47’de verilmiştir.

Çizelge 4.47. Öğrencilerin Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	1615,10	3	538,37	0,69	0,556
	Gruplar içi	233389,30	301	775,38		
	Toplam	235004,40	304			
O.A.B.	Gruplar arası	194,93	3	64,98	2,65	0,049
	Gruplar içi	7369,58	301	24,48		
	Toplam	7564,51	304			

Çizelge 4.47’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(3,301)=0,70$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki fark ($F(3,301)=2,65$, $p<0,05$) anlamlıdır. Varyans analizi sonucunda İngilizce okuduğunu anlama bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.48’de verilmiştir.

Çizelge 4.48. Türkçe Seslendirmeli Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

	Sıklık durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-1,61	0,97	0,096
	Çok sık	-0,75	0,98	0,443
	Her zaman	0,88	1,23	0,474
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	1,61	0,97	0,096
	Çok sık	0,86	0,64	0,181
	Her zaman	2,49*	0,98	0,011
Çok sık	Hiçbir zaman	0,75	0,98	0,443
	Seyrek olarak	-0,86	0,64	0,181
	Her zaman	1,63	0,99	0,101
Her zaman	Hiçbir zaman	-0,88	1,23	0,474
	Seyrek olarak	-2,49*	0,98	0,011
	Çok sık	-1,63	0,99	0,101

Çizelge 4.48'deki sonuçlara göre, Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrenciler arasındaki fark İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlıdır. Bu bulguya dayanarak, Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerle “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrenciler arasında “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrenciler lehine İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerin “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrencilere kıyasla İngilizce okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir.

6.21. Öğrencilerin Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri tercih etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür filmleri farklı sıklıklarda tercih eden öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin orijinal seslendirmeli ve altyazısız filmleri tercih etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.49’da verilmiştir.

Çizelge 4.49. Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	152	89,26	27,86
	Seyrek olarak	112	97,45	27,49
	Çok sık	39	102,64	26,15
	Toplam	303	94,01	27,88
O.A.B.	Hiçbir zaman	151	18,85	5,33
	Seyrek olarak	113	18,80	4,35
	Çok sık	39	17,77	5,37
	Toplam	303	18,69	4,99

Çizelge 4.49’da İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=102,64) orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri “çok sık” tercih ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “seyrek olarak” tercih

ettiğini belirtenlerin (O=97,45) aldığı görülmektedir. Üçüncü sırada ise bu tür filmleri “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilerin (O=89,26) yer aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=18,85) sinemada orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” (O=18,80) ve üçüncü sırayı da “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=17,77) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında sinemada orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri çok sık tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.50’de verilmiştir.

Çizelge 4.50. Öğrencilerin Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	7662,34	2	3831,17	5,06	0,007
	Gruplar içi	227037,60	300	756,79		
	Toplam	234700,00	302			
O.A.B.	Gruplar arası	38,42	2	19,21	0,77	0,464
	Gruplar içi	7476,04	300	24,92		
	Toplam	7514,46	302			

Çizelge 4.50’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,300)=5,06$, $p<0,05$) anlamlı olduğu, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,300)=0,77$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda İngilizce okumaya yönelik tutumlar bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.51’de verilmiştir.

Çizelge 4.51. Orijinal Seslendirmeli ve Altyazısız Yabancı Filmleri Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlara Göre Scheffé Testi Sonuçları

	Sıklık derecesi	Ortalamalar farkı	Standart sapma	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-8,19	3,43	0,059
	Çok sık	-13,38*	4,94	0,027
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	8,19	3,43	0,059
	Çok sık	-5,19	5,11	0,598
Çok sık	Hiçbir zaman	13,38*	4,94	0,027
	Seyrek olarak	5,19	5,11	0,598

Çizelge 4.51'deki sonuçlara göre, sinemada orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilerle “çok sık” tercih ettiğini belirten öğrenciler arasında “çok sık” tercih ettiğini belirtenler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani sinemada orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri “çok sık” tercih ettiğini belirten öğrencilerin bu tür filmleri “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilere kıyasla İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.22. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür televizyon kanallarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.52'de verilmiştir.

Çizelge 4.52. İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	59	85,17	26,36
	Seyrek olarak	188	96,71	25,07
	Çok sık	58	93,83	35,34
	Toplam	305	93,93	27,80
O.A.B.	Hiçbir zaman	59	18,12	5,61
	Seyrek olarak	188	18,97	4,89
	Çok sık	58	18,31	4,65
	Toplam	305	18,68	4,99

Çizelge 4.52’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=96,71) boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=93,83) aldığı görülmektedir. Üçüncü sırada ise “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirtenler (O=85,17) yer almaktadır.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=18,97) boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=18,31) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirtenlerin (O=18,12) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.53’te verilmiştir.

Çizelge 4.53. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	5978,92	2	2989,46	3,94	0,020
	Gruplar içi	229025,50	302	758,36		
	Toplam	235004,40	304			
O.A.B.	Gruplar arası	42,12	2	21,06	0,85	0,430
	Gruplar içi	7522,39	302	24,91		
	Toplam	7564,51	304			

Çizelge 4.53'te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,302)=3,94$, $p<0,05$) anlamlı olduğu, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,302)=0,85$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Varyans analizi sonucunda İngilizce okumaya yönelik tutumlar bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.54'te verilmiştir.

Çizelge 4.54. İngilizce Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

İngilizce TV kanallarını izleme durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-11,54*	4,11	0,020
	Çok sık	-8,66	5,09	0,237
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	11,54*	4,11	0,020
	Çok sık	2,88	4,14	0,785
Çok sık	Hiçbir zaman	8,66	5,09	0,237
	Seyrek olarak	-2,88	4,14	0,785

Çizelge 4.54'teki sonuçlara göre, boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerle “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrenciler arasında “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani boş zamanlarında İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerin “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.23. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür radyo istasyonlarını farklı sıklıklarda tercih eden öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.55'te verilmiştir.

Çizelge 4.55. İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	141	91,67	27,63
	Seyrek olarak	121	95,20	25,59
	Çok sık	41	97,80	34,42
	Toplam	303	93,91	27,86
O.A.B.	Hiçbir zaman	141	18,60	5,21
	Seyrek olarak	122	18,91	4,89
	Çok sık	40	18,38	4,57
	Toplam	303	18,70	4,99

Çizelge 4.55'te İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=97,80) boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını "çok sık" tercih ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı "seyrek olarak" tercih ettiğini belirtenlerin (O=95,20) ve üçüncü sırayı da "hiçbir zaman" tercih etmediğini belirtenlerin (O=91,67) aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=18,91) boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını "seyrek olarak" tercih ettiğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı "hiçbir zaman" tercih etmediğini belirtenlerin (O=18,60) ve üçüncü sırayı da "çok sık" tercih ettiğini belirtenlerin (O=18,38) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.56'da verilmiştir.

Çizelge 4.56. Öğrencilerin İngilizce Yayın Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1532,40	2	766,20	0,99	0,374
Tutum					
Gruplar içi	232805,00	300	776,02		
Toplam	234337,40	302			
Gruplar arası	10,92	2	5,46	0,22	0,804
O.A.B.					
Gruplar içi	7507,14	300	25,02		
Toplam	7518,067	302			

Çizelge 4.56'da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, boş zamanlarında İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ($F(2,300)=0,99$, $p>0,05$) ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,300)=0,22$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

6.24. Öğrencilerin Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür radyo istasyonlarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.57'de verilmiştir.

Çizelge 4.57. Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	21	83,52	33,98
	Seyrek olarak	67	102,70	3,18
	Çok sık	144	93,54	2,25
	Her zaman	72	88,96	3,18
	Toplam	304	93,78	1,59
O.A.B.	Hiçbir zaman	21	19,38	1,21
	Seyrek olarak	68	19,02	0,67
	Çok sık	143	19,00	0,40
	Her zaman	72	17,44	0,53
	Toplam	304	18,66	0,29

Çizelge 4.57’de İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=102,70) boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilere ait olduğu, ikinci sırayı “çok sık” tercih ettiğini belirtenlerin (O=93,54) ve üçüncü sırayı da “her zaman” tercih ettiğini belirtenlerin (O=88,96) aldığı görülmektedir. Dördüncü ve son sırada ise boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrenciler (83,52) yer almaktadır.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,38) boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını “hiçbir zaman” tercih etmediğini belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” (O=19,02), üçüncü sırayı “çok sık” (O=19,00) ve son sırayı da “her zaman” tercih ettiğini belirtenlerin (17,44) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.58’de verilmiştir.

Çizelge 4.58. Öğrencilerin Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Tercih Etme Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
	Gruplar arası	9223,78	3	3074,59	4,12	0,007
Tutum	Gruplar içi	223831,90	300	746,11		
	Toplam	233055,70	303			
	Gruplar arası	143,16	3	47,71	1,93	0,124
O.A.B.	Gruplar içi	7402,67	300	24,68		
	Toplam	7545,78	303			

Çizelge 4.58’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(3,300)=4,12$, $p<0,05$) anlamlı olduğu, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(3,300)=1,93$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda İngilizce okumaya yönelik tutumlar bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.59’da verilmiştir.

Çizelge 4.59. Türkçe Müzik Yayını Yapan Radyo İstasyonlarını Farklı Sıklıklarda Tercih Eden Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

	Sıklık durumu	Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	-19,18	6,83	0,050
	Çok sık	-10,02	6,38	0,483
	Her zaman	-5,43	6,77	0,886
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	19,18	6,83	0,050
	Çok sık	9,16	4,04	0,164
	Her zaman	13,74*	4,67	0,034
Çok sık	Hiçbir zaman	10,02	6,38	0,483
	Seyrek olarak	-9,16	4,04	0,164
	Her zaman	4,58	3,95	0,717
Her zaman	Hiçbir zaman	5,43	6,77	0,886
	Seyrek olarak	-13,74*	4,64	0,034
	Çok sık	-4,58	3,94	0,717

Çizelge 4.59'daki sonuçlara göre, boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını farklı sıklıklarda tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerle “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrenciler arasında “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrenciler lehine İngilizce okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani boş zamanlarında Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerin “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrencilere göre İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

6.25. Öğrencilerin Boş Zamanlarında Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Puanları

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bu tür etkinliklere farklı sıklıklarda katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bunlar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarıları ölçümlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.60'ta verilmiştir.

Çizelge 4.60. Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Farklı Sıklıklarda Katılan Öğrencilerin İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarısı Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sıklık derecesi	n	O	SS
Tutum	Hiçbir zaman	68	87,31	25,19
	Seyrek olarak	189	95,33	27,87
	Çok sık	48	97,79	30,02
	Toplam	305	93,93	27,80
O.A.B.	Hiçbir zaman	68	19,44	4,14
	Seyrek olarak	189	18,81	4,92
	Çok sık	48	17,17	6,08
	Toplam	305	18,69	5,00

Çizelge 4.60’ta İngilizce okumaya yönelik tutum ölçümlerinde en yüksek ortalamanın (O=97,79) boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere “çok sık” katıldığını belirten öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İkinci sırayı “seyrek olarak” katıldığını belirtenler (O=95,33) ve üçüncü sırayı da “hiçbir zaman” katılmadığını belirtenler (O=87,31) almaktadırlar.

Okuduğunu anlama başarısı ölçümlerinde ise en yüksek ortalama (O=19,44) boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere “hiçbir zaman” katılmadığını belirten öğrencilere aittir. İkinci sırayı “seyrek olarak” katıldığını belirtenlerin (O=18,81) ve üçüncü sırayı da “çok sık” katıldığını belirtenlerin (O=17,17) aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları arasında boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.61’de verilmiştir.

Çizelge 4.61. Öğrencilerin Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Katılma Sıklıklarına Göre İngilizce Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Tutum	Gruplar arası	4069,12	2	2034,56	2,66	0,072
	Gruplar içi	230918,40	302	764,63		
	Toplam	234987,60	304			
O.A.B.	Gruplar arası	152,46	2	76,23	3,10	0,047
	Gruplar içi	7438,57	302	24,63		
	Toplam	7538,57	304			

Çizelge 4.61’de yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı,

seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere farklı sıklıklarda katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın ($F(2,302)=2,66$, $p>0,05$) anlamlı olmadığı, ancak okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın ($F(2,302)=3,10$, $p<0,05$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda İngilizce okuduğunu anlama başarısı bakımından ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.62’de verilmiştir.

Çizelge 4.62. Üniversite veya Üniversite Dışında Düzenlenen Bilimsel Toplantı, Seminer, Panel ve Konferans Gibi Etkinliklere Farklı Sıklıklarda Katılan Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Katılıma durumu		Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Hiçbir zaman	Seyrek olarak	0,63	0,70	0,369
	Çok sık	2,27*	0,94	0,016
Seyrek olarak	Hiçbir zaman	-0,63	0,70	0,369
	Çok sık	1,64*	0,80	0,041
Çok sık	Hiçbir zaman	-2,27*	0,94	0,016
	Seyrek olarak	-1,64*	0,80	0,041

Çizelge 4.62’deki sonuçlara göre, boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere farklı sıklıklarda katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere “hiçbir zaman” katılmadığını belirten öğrencilerle “çok sık” katıldığını belirten öğrenciler arasında “hiçbir zaman” katılmadığını belirten öğrenciler lehine İngilizce okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Yani boş zamanlarında üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere “hiçbir zaman” katılmadığını belirten öğrencilerin “çok sık” katıldığını belirten öğrencilere göre İngilizce okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları çeşitli özelliklerine göre karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

2. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının devam edecekleri fakülte türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4. Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin boş zamanlarında katıldıklarını belirttikleri etkinliklere katılımlarına ilişkin dağılımları incelenmiştir. Bu dağılımlara göre, “her zaman”, “çok sık” ve “seyrek olarak” seçeneklerinin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin en çok katıldıkları etkinlikler sırasıyla; müzikle ilgilenme, gazete okuma, bilgisayarla ilgilenme, Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme ve internette Türkçe sitelerden yararlanma etkinlikleridir. “Hiçbir zaman” seçeneği dikkate alındığında öğrencilerin en az katıldıkları etkinliklerin ise sırasıyla; İngilizce makale okuma, İngilizce gazete takip etme, İngilizce bir dergi takip etme, kahvehaneye

gitme, İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme ve son olarak da İngilizce kitap okuma etkinliği olduğu görülmüştür.

6. Çalışmanın bu kısmında çeşitli boş zaman etkinliklerine katılma sıklıklarına göre öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İngilizce okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama başarıları ve her ikisini birlikte etkileyen boş zaman etkinlikleri açısından ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

6.1. İngilizce okumaya yönelik tutum üzerinde fark yaratan boş zaman etkinlikleri; kitap okuma, sanatsal etkinliklerle ilgilenme, internette İngilizce sitelerden yararlanma, interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma, orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri tercih etme ve İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme etkinlikleridir. Söz konusu etkinliklere daha çok katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları, az katıldıklarını veya hiç katılmadıklarını belirten öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih etme de İngilizce okumaya yönelik tutum üzerinde etkisi olduğu gözlenen etkinliklerden biridir. Ancak, Türkçe müzik yayını yapan radyo istasyonlarını tercih ettiğini belirten öğrencilerin bu istasyonları tercih etmeyenlere kıyasla İngilizce okumaya yönelik tutumları daha olumsuzdur.

Gunning (2002) okuma sürecine etki eden etmenlerin çeşitlilik gösterdiğini belirtmiş ve bu etmenleri; bilişsel, dilbilimsel, psikolojik, sosyal, duygusal, fiziksel, ekonomik ve eğitim ile ilgili faktörler olarak gruplandırmıştır. Okuyucunun konuyla ilgili ön bilgisi, ilgisi, güdüsü, amacı, okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumu okuma sürecini etkilemektedir. Tutumun, davranışların gerisinde yatan yönlendirici güç olarak nitelendirilmesi, okumaya yönelik tutumun olumlu ya da olumsuz olmasının okuduğunu anlama başarısını etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren birey okuma için daha çok zaman ayırabilir. Konuyla ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar (Altunay, 2000; Çakıcı, 2005 ve Kılıç, 2004), bireylerin okumaya yönelik tutumları ile okuma davranışları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş olan kişiler, okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmiş olan kişilere oranla daha çok okumaktadırlar. Bu çalışmada,

yukarıda sözü edilen boş zaman etkinliklerine daha sık katıldıklarını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu boş zaman etkinliklerine daha çok katıldıklarını belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ileride İngilizce okuma başarıları üzerinde etki yaratabilir. O nedenle, İngilizce okuduğunu anlama başarılarının gelişimine yardımcı olabileceğinden, öğrenciler boş zaman etkinliklerine yönlendirilirken sözü geçen etkinliklerin dikkate alınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

6.2. İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde fark yaratan boş zaman etkinlikleri; gazete okuma ve bilimsel bir dergiyi takip etme üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma etkinlikleridir. Ancak bu etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi beklenenden biraz farklı bulunmuştur. “Çok sık” gazete okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı “her zaman” okuduğunu belirtenlerden daha yüksek bulunmuştur. Yine, bilimsel bir dergiyi “hiçbir zaman” takip etmediğini ve “seyrek olarak” takip ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı “çok sık” takip ettiğini belirten öğrencilerin başarısından daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere “hiçbir zaman” katılmadığını ve “seyrek olarak” katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları bu etkinliklere “çok sık” katıldığını belirtenlerin başarısından daha yüksek bulunmuştur.

Oysa normalde, gazete okuma, bilimsel bir dergiyi takip etme, bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katılma bilişsel nitelikli davranışlar olarak düşünülebileceğinden, bu tür etkinliklerle ilgilenen öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin de -bilişsel davranışlar arasında yer alması nedeniyle- yüksek çıkması beklenmektedir. Gazete okuma konusundaki farkın nedeninin “çok sık” okuyan öğrencilerin gazeteyi her zaman almamaları ve aldıklarında da tümüyle okumaları, “her zaman” okuduğunu belirtenlerin ise düzenli olarak aldıklarından bu durumu alışkanlık haline getirdikleri, kanıksadıkları ve belki de dikkatli bir şekilde tümüyle okumadıkları şeklinde tahmin edilebilir.

Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih etme de İngilizce okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etkisi gözlenen etkinliklerdendir. Orijinal seslendirmeli yabancı filmleri değil de Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri “seyrek olarak” tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarının bu tür filmleri “her zaman” tercih ettiğini belirten öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu tür filmleri sıklıkla tercih etmelerinin nedeni orijinal seslendirmeli yabancı filmleri anlamada güçlük çekiyor olmaları olabilir. Bunun nedeni de bu öğrencilerin büyük olasılıkla o dili anlama düzeylerinin düşük olmasıdır.

Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri daha az tercih eden öğrencilerin büyük olasılıkla orijinal seslendirmeli yabancı filmleri daha sık tercih ettikleri düşünülürse, bunun sebebi de bu öğrencilerin o dili anlama konusunda daha az sıkıntı yaşıyor olmaları olabilir.

6.3. Bunun yanında, kahvehaneye gitmediğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumları hem de okuduğunu anlama başarıları gittiğini belirten öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

6.4. Öğrencilerin aşağıda sıralanan etkinliklere katılma durumlarına göre, hem İngilizce okumaya yönelik tutumları hem de okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır:

1. müzik dinleme,
2. sinema, konser veya tiyatroya gitme,
3. spor yapma,
4. bilgisayarla ilgilenme,
5. internetteki Türkçe sitelerden yararlanma,
6. interneti ödev amaçlı kullanma,
7. makale okuma,
8. haftalık bir dergi takip etme,
9. İngilizce gazete takip etme,
10. İngilizce dergi takip etme,
11. İngilizce kitap okuma,
12. İngilizce makale okuma,
13. İngilizce yayın yapan radyo istasyonlarını tercih etme.

Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar ve yapılan tartışmalar ışığında program geliştirmeciler, ders kitabı yazarları, İngilizce (ve diğer dillerin) öğretmenleri, öğretmen yetiştiren kurumlar, bu alanda çalışan araştırmacılar, veliler ve son olarak öğrenciler için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Boş zaman etkinliklerine yönlendirme sırasında, İngilizce okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlenen kitap okuma, sanatsal etkinliklerle ilgilenme, internette İngilizce sitelerden yararlanma, interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullanma, orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri tercih etme ve İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih etme gibi etkinlikler öncelikle tercih edilebilir.

2. Bu çalışma, üniversite hazırlık sınıfı lisans orta düzey öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, hazırlık sınıfı orta düzey öğrencilerinin yanı sıra başlangıç ve ileri düzeydeki öğrencilerin seçildiği bir örneklem üzerinde de gerçekleştirilebilir.

3. Boş zaman etkinliklerine yönlendirme bakımından önemli olduğu düşünülen gelişim düzeyleri dikkate alınarak, ilköğretim ve orta öğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde benzer bir çalışma yapılabilir.

4. Öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılma sıklıklarına göre yalnızca okuduğunu anlama becerileri değil; yabancı dile ait diğer becerileri de karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

5. Boş zaman etkinliklerine katılımın yalnızca yabancı dil değil; diğer dersler ile olan ilişkisi de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, N. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Buckingham: Oxford University Press.
- Aksoy, E. (2005). *YDS: Çıkmış sorular*. Ankara: İrem Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunay, U. (2000). Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi (1993). Cilt 22, İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aslan, L. N. (1994). Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimi: öğretmen yetiştiren kurumlarda karşılaştırmalı bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aslan, Y. (2003). Factors that affect reading comprehension of students learning English as a second language and their use in developing reading skills. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Ateş, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derste kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Atkinson, J. W. (1966). *Motivational determinants of risk-taking behavior*. In J. W. Atkinson and N. T. Feather (Eds.). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atmaca, H. (1997). Boş zaman-kütüphane bağlamında psikolojik ve sosyolojik açılardan birey. *Türk Kütüphaneciliği*, 11. cilt, 4. sayı.
- Aytaç, Ö. (1991). Elazığ'ın Mustafa Paşa Mahallesi'nde oturan aile başkanlarının boş zaman etkinliklerinin sosyolojik açıdan incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balta, M. (1995). *Okul rehberlik teknikleri öğretmen değerlendirme kılavuzu*. Uşak.
- Baltaş, A. (1996). *Stres ve başa çıkma yolları*. 15. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Banyard, P. ve Hayes, N. (1994). *Psychology: Theory and application*. London: Chapman & Hall.
- Bayat, Ö. (2004). The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bayer, Z. M. (1974). *Memleketimizde tabiatı koruma ve rekreasyon*. Çalışma ve Çalışma Dışı Zamanın Planlanması Semineri. Ankara: ODTÜ Yayınları.

- Bayır, A. (2002). *Neden az okuyor(muş)uz? Araştırma-İnceleme*. Adana: Aykırısanat Yayınları.
- Baykızı, M. (2005). *Hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Kar Yayınları.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar Matematik ve Fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavı 'ndaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Blaho, B. A. ve Bennett, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları
- Boswell, S. W. (2004). A study of the effectiveness of summer activities on reading comprehension scores for third-, fourth-, and fifth-grade students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Central Florida, Filorida. (Umi number: 3144881)
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brooks, E. N. (1996). Attitudes toward reading in the adult learner population. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kean College of New Jersey. (Eric number: 393 068)

- Brown, R. A. (1999). The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: School connection as a mediator. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California University, California.
- Brungardt, S. (1994). A study of attitudes toward reading in a whole language classroom of Western Kansas students in grade three in a selected school. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fort Hays State University, Kansas. (Eric number: 371 441)
- Buzan, T. (2001). *Okuma hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Second Edition. Los Angeles: Heinle & Heinle Publishers.
- Cihan, N. ; Çavuşoğlu, C. ve Şahin, V. (2001). *Read to comprehend write to react I*. Ankara: Department of Modern Languages, School of Foreign Languages METU.
- Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çevik, S. (2003). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çubukçu, A. (2000). Sınıf mücadelesinin bir alanı olarak boş zaman. *Evrensel Kültür*. (Mart sayısı, s. 26)
- Dean, S. J. ve Trent, J. A. (2002). Improving attitudes toward reading. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program. (Eric number: 471 784)

- Deng, J. (2004). Attitudes toward national parks, the environment, and leisure: A comparison between Chinese in Canada and Anglo-Canadians (Alberta). Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Alberta, Canada. (Umi number: NQ96256)
- Demir, D. (2002). The effect of student awareness of goals on success in and attitudes towards a reading course at Gaziosmanpaşa University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Eiser, J. R. ve Van Der Pligt, J. (1988). *Attitudes and decisions*. (Ed.) Peter Herriot. New York: New Essential Psychology.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, G. (1974). *Boş zamanları değerlendirme eğitimi ve planlaması*. Çalışma ve Çalışma Dışı Zamanın Planlanması Semineri. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Eroğlu, F. ve Bayrak, S. (1994). Örgüt faaliyetleri açısından zaman yönetimi. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, X, 3-4: 255-270.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Feldman, S. R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: Von Hoffmann Press Inc.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New Jersey, USA: Prentice-Hall Inc.
- Gedik, N. (1985). Gençliğin boş zamanları değerlendirmesi sorunları. *Türk Hemşireler Dergisi*, XXXV, 2: 33-38.
- Ghaith, G. M. ve Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24: 105-121.
- Gökmen, H.; Açıklın, A.; Koyuncu, N. ve Saydar, Z. (1985). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ve kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second of foreign language*. Boston: Heinle& Heinle.
- Gunner, A. S. ; Smith, J. A. ve Smith, S. D. (1999). Improving reading comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach. Published Master's Action Research Project. Saint Xavier University and IRI / Skylight. (Eric number: 435 095)
- Gunning, T. G. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güleryüz, H. (1999). Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gülşen, F. ve Tolungüç, G. (2005). *www.dbe.off-line.readings1. (Department of Basic English Middle East Technical University.)* Ankara: Metu Press.
- Han, W. (2004). Leisure participation and constraints: The case of Korean Americans. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Pennsylvania State University, USA. (Umi number: 3147618)
- Hicter, M. (1966). *Boş zamanları değerlendirme politikası.* Boş Zamanları Değerlendirme Semineri, Halk Sağlığı Eğitim Komitesi. İstanbul: Akgün Matbaası.
- Hine, L. D. ve Hedlund, D. E. (1994). *Solitary and peer group leisure activities of rural adolescents.* Research Forum of the National Rural Education Association, October 15. (Eric number: 384 481)
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim.* Ankara: Elips Kitap.
- Johns, A. M. (1981). Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quarterly*, 15 (1), 51-57
- Jostes, K. J. (1993). Improving leisure reading habits of middle school children with learning disabilities. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Nova University, USA. (Eric number: 357 320)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar.* 10. Baskı. Sosyal Psikoloji Dizisi:1. İstanbul: Evrim Yayımcılık.
- Kanar, M. N. ve Bahar, M. (1998). *Son 18 yılın ÖSS ve ÖYS soru ve çözümleri: İngilizce seti.* İstanbul: Güven-Der Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Tekışık Matbaası.

- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Real Yayınları.
- Keskin, A. (2003). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kıroğlu, M. K. (2002). Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kocaman, A. ; Boztaş, İ ve Aksoy, Z. (2004). *Improve your vocabulary and reading skills*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Kondu, C. (2006). *NLP ile hızlı okuma: Anlayarak çok hızlı okuma ve öğrenme*. İstanbul: Ares Kitap.
- Köknel, Ö. (1981). *Cumhuriyet gençliği ve sorunları*. Ankara: Cem Yayınevi.
- LeBard, C. (1999). The relationship between American community colleges' curricular and extracurricular programs and students' perceptions of their leadership abilities. (Eric Number: 429 625)
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindzey, G. ve Aronson, E. (1985). *The handbook of social psychology*. New York: Random House.

- Mangır M. ve Aktaş Y. (1992). *Gecekondu gençliğinde boş zaman etkinlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mikulecky, B. S. ve Jeffries, L. (2001). *Reading power test booklet*. Longman.
- Milus, B. B. (1998). Extracurricular activities: What role do they play in education? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Pacific Lutheran University. (Umi Number: 1391343)
- Mosallanejad, P. (1999). *Methodology of teaching foreign languages*. Tehran: Shahid Mahdavi Educational Cultural and Charity Institute.
- Oğuz, A. B. (1997). *Academic reading in focus: Selection for students of economic and administrative sciences*. İstanbul: Sürat ELT
- Ostler, S. (1980). A survey of academic needs for advanced ESL. *TESOL Quarterly*, 14 (4), 489-502.
- Otter, M. E. ve diğerleri (1995). *Relationship between reading achievement and leisure-time reading in grade 3, 4, 5 and 6: A longitudinal study in the Netherlands*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22. (Eric Number: 384 023)
- Outhwaite, W. (1989). The diversity of social time. *The Journal of the International Sociological Association*, XXXVII, 3: 214-228.
- Öndeş, S. (2000). *ELS: English Language Studies*. İstanbul: ELS Yayıncılık.
- Önsoy, S. (2004). Students' and teachers' attitudes towards the use of computer-assisted language learning at the preparatory school of Celal Bayar University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de okuma alışkanlığının olmaması sorunu, nedenleri ve çözüm yolları*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1975). *Anlayarak okuma*. Ankara: Möm Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı, neler okumalı?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özkaya, S. G. (2001). The significance of cultural content in EFL reading comprehension: The role of schemata. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, C. (1997). *Building skills for proficiency: A comprehensive workbook for proficiency, KPDS and TOEFL*. Seventh edition. Ankara: Hacettepe-Taş Yayıncılık.
- Paris, S. G. ; Wasik, B. A. ve Turner, J. C. (1990). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*. Vol: 13, 609-10
- Parker, A. ve Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grade one through six. *Journal of Educational Research*, May / June, Vol. 79, 313-5.
- Parkerson, A. H. (2001). *Young women's career and educational development through extracurricular activity participation: A qualitative study*. The Annual Meeting of the American Educationla Research Association. Seattle, WA, 10-14. (Eric Number:457 409)
- Rains, N. N. (1993). A study of attitudes toward reading of Western Kansas students in grades one through six in a sellected school. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fort Hayes State Üniversitesi, Kansas. (Eric Number: 367 973)

- Rathunde, K. (1993). *The motivational importance of extracurricular activities for adolescent development: cultivating undivided attention*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta GA, April 12-16. (Eric Number: 360 373)
- Riddick, C. C. (1986). Leisure satisfaction precursors. *Journal of Leisure Research*, XVIII, 4: 259-265
- Robertson, D. (1983). English language use, needs and proficiency among foreign students at the University of Illinois at Urbana, Champaign. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Illinois, Urbana, Champaign.
- Robinson, J. (1977). *How Americans use their time: A social-psychological analysis of everyday behavior*. New York: Praeger.
- Rosenhech, D.; Caldwell, D.; Calkins, J. ve Perez, D. (1996). *Accelerated reader impact on feelings about reading and library use: A survey of fifth grade students in Lee County, Florida, to determine how a computerized reading management program affects attitudes toward reading and the media center and frequency of library use*. Attitudes to Reading, November. (Eric number: 399 508)
- Sadık, S. (2005). Effects of strategy instruction focus activities on students' reading strategy use. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skills*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Schooten, E. ve Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *N. H. Elsevier. Poetics* 30 (1999) 169-194 www.elsevier.nl/locate/poetic

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Semercioğlu, U. (1989). *Okuma eyleminin dilbilimsel dayanakları*. Adana: ukurova Üniversitesi. III. Dilbilim Sempozyumu.
- Seçgin, H. (1990). Orta öğretim gençliğinin boş zaman değerlendirmesinde sportif etkinliklerinin yeri ve önemi: İzmir merkez ilçe örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (2001). *KPDS Soruları*. Dokuzuncu baskı. Ankara: Hacettepe-Taş Yayıncılık.
- Shaw, S. M. (1986). Leisure recreation or free time usage. *Journal of Leisure Research*, XVIII, 4. p. 177-189
- Smith, M. B.; Bruner J. S. ve White, R. W. (1956). *Options and personality*. New York: Wiley.
- Smith, C. M. (1991). *An investigation of the validity of adult survey of reading attitude*. The annual meeting of the College Reading Association, Alexandria, VA. <http://www.cedu.niu.edu/smith/papers/asra.htm>
- Soyer, F. (1997). Üniversite öğrencilerinin boş zaman alışkanlıkları ve sportif eğilimlerinin mesleki yönelişlerine göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Staiger, R. C. (1979). *Roads to reading*. Paris: Unesco.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *N.H. Elsevier. Poetics* 26 (1999) 245-261 www.elsevier.nl/locate/poetic

- Stokowski, P. A. (1994). *Leisure in society. Tourism, leisure and recreation series.* London: Mansell Publishing Ltd.
- Sünbül, A. M. (1998). Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Süzer, M. (1997). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre boş zaman faaliyetlerini değerlendirme biçimleri (Pamukkale Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Swan, M. (1992). *Inside meaning: Proficiency in reading comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, M. ve Dikilitaş, K. (2005). *İngilizce okuduğunu anlama rehberi.* Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* (Ed.) Hakkı Mirici. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1982). *Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyolojisi yazıları.* Ankara: Gündoğan yayınları.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanları değerlendirme sosyolojisi.* Ankara: Atilla Kitabevi.
- Tezcan, M. (1997). Boş zaman eğitimi ve politikamız. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX, 1-4: 403-414

- Tör, V. N. (1966). *Boş zamanları değerlendirmede telkin vasıtalarının rolleri*. Boş Zamanları Değerlendirme Semineri. Halk Sağlığı Eğitim Komitesi. İstanbul: Akgün Matbaası.
- Türk Dil Kurumu (1981). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzal, G. (2003). Enhancing reading comprehension in EFL through some brain-based teaching techniques. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Eğitim Psikolojisi Dizisi-1. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Wagner, J. D. (1994). *Comparing reading attitudes and academic achievement of eight graders*. (Eric Number: 380 756)
- Wallace, C. (2001). *Language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, W. ve McCollester, M. (1990). The relationship between participation in an extra-curricular drama clup and the self-esteem of at-risk elementary students. (Eric Number: 352 149)
- Wu, S. (1992). The relationship of extracurricular activities to academic achievement and educational expectations of adolescents: A cross-national comparison. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Urbana, Champaign: University of Illinois.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Vollands, S. R.; Topping, K. J. ve Evans, R. M. (1996). *Experimental evaluation of computer assisted self-assessment of reading comprehension: Effects on reading achievement and attitude*. Centre of Paired Learning, Scotland: Dundee University. (Eric Number: 408 567)

Yılmaz, B. (1989). Boş zaman ve halk kütüphanesi: kavramsal bir yaklaşım. *Türk Kütüphaneciliği*, 3 (4): 200-206.

Yurtseven, A. (1992). Kent çevrelerinde rekreasyon potansiyelinin değerlendirilmesi ve Küçükçekmece örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK 1: Boş Zaman Etkinlikleri Anketi (BZEA)

EK 2: İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İOYTÖ) (Örnek Maddeler)

EK 3: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (İOAT) (Örnek Maddeler)

EK 4: İngilizce Okuduğunu Anlama Hedef ve Davranışları

**EK 5: İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Madde-
Test Korelasyonları**

**EK 6: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük ve Ayırtıcılık Gücü
İndeksleri**

EK7: Ölçeklerin Uygulanması için Alınan İzin Belgesi

EK 1:**BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİ ANKETİ (BZEA)**

Değerli Öğrenciler;

Bu anket, boş zamanlarınızda en çok yaptığınız etkinlikleri saptamayı amaçlamaktadır. Anketteki soruları lütfen dikkatlice okuyunuz ve verilenler arasında size uyan seçeneği işaretleyiniz. Size uyan seçenek yoksa cevabınızı “diğer” seçeneği altında belirtiniz.

Elde edilecek veriler araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz yanıtların iċtenliği araştırmaı olumlu yönde etkileyecektir. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Hazırlık öğreniminden sonra devam edeceğiniz fakülte ve bölümü belirtiniz.

Fakülte.....

Bölüm.....

3. Bitirdiğiniz lise ve dengi okulun türü aşağıdakilerden hangisidir?

() Resmi düz lise () Özel lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi

() Anadolu Öğretmen Lisesi () Açık Öğretim Lisesi () Meslek lisesi

() İmam Hatip Lisesi () Süper Lise () Diğer.....

4. Boş zamanlarınızda aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkta yapıyorsunuz? Lütfen ilgili seçeneği işaretleyiniz.

a) Kitap okurum

() Her zaman () Çok sık () Seyrek olarak () Hiçbir zaman

b) Sanatsal etkinliklerle ilgilenirim

() Her zaman () Çok sık () Seyrek olarak () Hiçbir zaman

c) Müzikle ilgilenirim

() Her zaman () Çok sık () Seyrek olarak () Hiçbir zaman

ç) El işleriyle uğraşırım

() Her zaman () Çok sık () Seyrek olarak () Hiçbir zaman

d) Sinema, konser veya tiyatroya giderim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

e) Ev işleri ile uğraşırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

f) Kahvehaneye giderim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

g) Televizyon izlerim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

ğ) Radyo dinlerim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

h) Spor yaparım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

ı) Arkadaşlarımla beraber oyun, sohbet, gezi vb. faaliyetlerde bulunurum

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

j) Bilgisayarla ilgilenirim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

k) İnternete girerim

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

l) İnternette Türkçe sitelerden yararlanırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

m) İnternette İngilizce sitelerden yararlanırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

n) İnterneti iletişim amaçlı kullanırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

p) İnterneti ödev amaçlı kullanırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

r) İnterneti İngilizce okumamı geliştirmek amaçlı kullanırım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

s) İnternette oyun oynarım

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (varsa lütfen belirtiniz).....

5. Boş zamanlarınızda aşağıdakilerden hangisini ne sıklıkla okursunuz? Lütfen size uyan seçeneği işaretleyiniz.

a) Gazete

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Dergi

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Kitap

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

ç) Makale

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

6. Aşağıdaki sürekli yayınlardan hangilerini takip edersiniz?

a) Gazete

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Bilimsel dergi

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Aylık bir dergi

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

ç) Haftalık bir dergi

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

7. Aşağıda belirtilen yayınların İngilizce olanını ne sıklıkla takip edersiniz?

a) Gazete

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Dergi

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Kitap

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

d) Makale

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

e) Televizyon

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

f) Radyo

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

8. Herhangi bir İngilizce yayını hangi sıklıkla takip edersiniz?

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Düşüncenizi yazınız).....

9. En çok hangi tür eserleri okumaktan hoşlanırsınız?**a) Edebi eserler**

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Tarihi ve biyografik eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Macera kitapları ve polisiye eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

d) Mizahi eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

e) Düşünsel ve felsefi eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

f) Dini eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

g) Mesleki ve teknik eserler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

10. Sinemaya gittiğinizde hangi tür filmleri tercih edersiniz?**a) Türk filmleri**

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Türkçe seslendirmeli yabancı filmler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Türkçe alt yazılı yabancı filmler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

d) Orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmler

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

11. En çok hangi tür televizyon kanallarını izlersiniz?

a) Türkçe kanalları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) İngilizce yayın yapan kanalları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Yabancı müzik yayını yapan kanalları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

12. En çok hangi tür radyo istasyonlarını dinlersiniz?

a) İngilizce yayın yapan istasyonları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

b) Yabancı müzik yayını yapan yerli istasyonları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

c) Türkçe müzik yayını yapan istasyonları

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

13. Boş zamanlarınızda üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere ne sıklıkla katılırsınız?

Her zaman Çok sık Seyrek olarak Hiçbir zaman

14. Boş zamanınız ve fırsatınız olduğunda aşağıdaki etkinliklerle ne şekilde ilgilenirsiniz? (Her etkinlik için uygun seçeneği işaretleyiniz)

	İzlerim	Aktif Katılım	Hem izlerim hem katılım	Hiç İlgilenmem
1. Tiyatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Müzik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Halk oyunları	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Spor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 2:

İNGİLİZCE OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (İOYTÖ)

(ÖRNEK MADDELER)

	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Çok Az Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum
İngilizce kitapları veya diğer İngilizce kaynakları...					
1. okuması zor olsa da bana çok zevkli geliyor.	TK	KT	AK	KM	HK
2. başka kültürleri ve edebiyatları tanımak için okuyorum.	TK	KT	AK	KM	HK
3. okumaktan hoşlanmıyorum.	TK	KT	AK	KM	HK
4. boş zamanlarımda severek okuyorum.	TK	KT	AK	KM	HK
5. okuma fikri beni korkutuyor.	TK	KT	AK	KM	HK
6. okumak bana çok zor geliyor.	TK	KT	AK	KM	HK
7. okumak beni dinlendiriyor.	TK	KT	AK	KM	HK
8. okurken canım sıkılıyor.	TK	KT	AK	KM	HK

EK 3:**İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ (İOAT)****(ÖRNEK SORU MADDELERİ)****1. Hedef Davranış: Sadece başlığa bakıp parçanın içeriğini tahmin etme**

The title is “The Sudden Increase of Population in Taiwan”. What can the topic of the text be?

- a) A description of Taiwan and the habits of its people
- b) About life in Taiwan
- c) Reasons of the rise in the number of people living there
- d) The air pollution in Taiwan and its increase
- e) A comparison of past and present of Taiwan

2. Hedef Davranış: Parçada anlam bütünlüğünü bozan tümceyi bulma

(I) Personal computers have become a part of everyday life in the majority of organizations. (II) They are encountered in many departments, from the shop floor to the managing director's office. (III) Therefore, the failure of a personal computer can cause a great deal of trouble. (IV) Another subject that is becoming important is the economic benefits of computerization. (V) However, despite this, few computer users make an adequate effort to safeguard against problems.

- A) I B) II C) III D) IV E) V

About 100 years ago, farmers in Europe were in trouble. Their grapevines (plants) for wine grapes were dying and no one understood why. Then scientists found a small insect on the roots of the grapevines. They tried different ways of killing this insect, but nothing worked. Finally they found a way to stop it. The insect came from America. It did not kill American grapevines, so the European farmers decided to

plant the roots of American grapevines in Europe. And that is how the wines of Europe were saved.

3. *Hedef Davranış*: **Okuduğu bir parçaya uygun başlık bulma ya da var olan başlığı değiştirme**

What can the title of this passage be?

- a) Grapevines in Europe
- b) How European wines were saved
- c) How European farmers planted new roots
- d) The insect on the roots
- e) American grapevines

EK 4:**İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA HEDEF VE DAVRANIŞLARI*****Hedef:***

Okuduğu, düzeyine uygun bir parçayı anlayabilme

Davranışlar:

1. Okuduğu bir parçanın ana düşüncesini bulma
2. Okuduğu bir parçanın yardımcı düşüncelerini bulma
3. Parçayla ilgili sorulara metne dayanarak uygun yanıtlar verme
4. Parçada anlam bütünlüğünü bozan tümceyi bulma
5. Okuduğu bir parçaya uygun başlık bulma ya da var olan başlığı değiştirme
6. Sadece başlığa bakıp parçanın içeriğini tahmin etme
7. Okuduğu parçada eksik olan tümceyi bularak parçayı tamamlama
8. Bir tümceyi aynı anlamı vermek şartıyla farklı şekilde ifade etme
9. Verilen parçanın devamında gelebilecek ifadeyi bulma
10. Okuduğu bir parça ile ilgili sorular çıkarma
11. Okuduğu bir parçadan sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma

EK 5:**İNGİLİZCE OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN FAKTÖR
YÜKLERİ VE MADDE-TEST KORELASYONLARI**

Madde No	Faktör Yükleri	Madde-Test Korelasyonları
1.	0,53	0,50
2.	0,58	0,55
3.	0,69	0,66
4.	0,66	0,63
5.	0,53	0,50
6.	0,68	0,65
7.	0,58	0,54
8.	0,70	0,67
9.	0,70	0,68
10.	0,62	0,59
11.	0,72	0,70
12.	0,71	0,69
13.	0,69	0,66
14.	0,63	0,60
15.	0,64	0,62
16.	0,65	0,62
17.	0,66	0,63
18.	0,62	0,59
19.	0,53	0,50
20.	0,72	0,69
21.	0,73	0,70
22.	0,51	0,48
23.	0,76	0,74
24.	0,56	0,53
25.	0,72	0,69
26.	0,52	0,49
27.	0,67	0,64
28.	0,64	0,61
29.	0,75	0,73
30.	0,60	0,57
31.	0,58	0,55
32.	0,60	0,57
33.	0,55	0,52

EK 6:**İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ MADDE GÜÇLÜK VE
AYIRICILIK GÜCÜ İNDEKSLERİ**

Madde No	p_i	r_{jx}
1.	0,53	0,45
2.	0,58	0,55
3.	0,69	0,66
4.	0,66	0,63
5.	0,53	0,50
6.	0,68	0,65
7.	0,58	0,54
8.	0,70	0,67
9.	0,71	0,68
10.	0,62	0,59
11.	0,72	0,70
12.	0,71	0,69
13.	0,69	0,66
14.	0,63	0,60
15.	0,64	0,62
16.	0,65	0,62
17.	0,66	0,63
18.	0,62	0,59
19.	0,53	0,50
20.	0,72	0,69
21.	0,73	0,70
22.	0,51	0,48
23.	0,76	0,74
24.	0,57	0,53
25.	0,72	0,69
26.	0,52	0,49
27.	0,67	0,64



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

172



Sayı : B.30.2.DEÜ.0.94.00.00-200/ 486
Konu:

1...1...5/2007

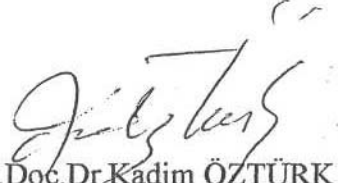
Okut. Vesile GÜL
Hazırlık Bölümü Öğretim Elemanı

İLGİ: Rektörlüğümüzün 30.04.2007 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.01/504-01062 sayılı yazısı.

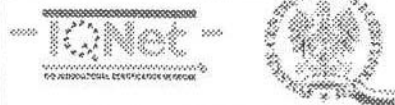
“Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkinliği” konulu tez çalışmanızın anket uygulamasını Yüksekokulumuzda uygulamak istediğiniz Rektörlüğümüzün ilgi yazısı ile bildirilmektedir.

Adı geçen tez çalışmanızın test ve ölçek uygulamalarını Yüksekokulumuzda uygulama isteğiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Kadim ÖZTÜRK
Müdür

Dokuzçesmeler Kampüsü,
B Blok 35160
Buca / İZMİR / TÜRKİYE
Tel & Fax : +90 (232) 420 44 25



EN ISO 9001:2000

E-Posta: yabancidiller@deu.edu.tr
Web Sitesi: www.ydy.deu.edu.tr