

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science
Volume 6 Issue 4, p. 817-835, April 2013

ANADİLDE OKUMA BECERİLERİNİN İKİNCİ DİLDE OKUMAYA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

*AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF READING SKILLS IN NATIVE
LANGUAGE ON FOREIGN LANGUAGE READING*

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.

Abstract

It's seen that the concept of 'globalization' will mostly come out and be discussed in 21st century. With the globalization the world become a small city in many areas; technological developments make the world trade easier, scientific developments display the necessity of the change in the competition or the wars among the countries. The world humans' collective living styles make the importance of foreign language wider. In Turkey there were various steps until today in the area of teaching foreign language, the fundamental development has carried on since 1997. With the 8 year compulsory education in primary schools, foreign language teaching, although it is not official, has gone down to kindergarten.

While there are various discussions about foreign language teaching, one of the most discussed subject is the beginning age of foreign language teaching. Scientists seem to be separated in this subject; the one that defends foreign language education has to begin from the early ages and the one that defends foreign language education has to begin after the consciousness of native language. In whatever way it occurs, a relationship is supposed between native language skills and foreign language skill, because the common point is language and the same skills are expected in both.

This study investigates the effects of native language reading skills on learned second language with the aim of defining whether native language skills effects second language teaching. This study aims to determine B and C level preparatory students' in The School Of Foreign Languages reading skills in native language whether effect foreign language reading. Through this aim the answers of the following questions are searched:

1. Is there a meaningful relation between second language English learners' reading skills in native language and learned language reading skills?
2. Do reading skills in native language and learned language vary according to students' gender, departments and levels?

The study is modelled as relational survey method and the universe of the study is the students of Erciyes University -The School Of Foreign Languages in the 2009-2010 and 2011 -2012 academic year. In the study with 2017 participants, reading texts in two languages and questions related to these texts are given to students, and then the students are asked to answer these questions. Then the relation between the marks is investigated through the variables in the second section. The data is loaded to SPSS 16 packed program. For descriptive analysis percentage, frequency, average and for the range between the variables variance analysis and t-test is used. By the statistical analysis, a relation between the students' Turkish reading success and English reading success is determined and the said relation is meaningful. Students' reading success in both two languages are not related their gender, faculty and level.

In order to find the answer of how the students can be more successful in learned foreign language, researchers have done different studies on reading skills. In these studies the relation between native language reading and second language reading skills are highlighted. But unfortunately, in Turkey the studies about the transfer of reading skills from native language to second language are little or no. In this study, whether there is a meaningful relation between English learners' native language reading skills and second language reading skills and whether comprehensive reading success in both languages vary according to gender, department and levels are investigated.

In our study a relation between students Turkish reading skills and English reading skills is found, this relation is statistically meaningful. While this result parallels to the research of Pichette, Segalowitz and Connors (2003) and August (2006), it is different from the research of Carson, Carrell, Silberstein, Kroll and Kuehn (1990). Carson and the others (1990) found a relation between native language reading skills and second language reading skills, but they came the conclusion that this relation is not perfect. Pichette, Segalowitz and Connors (2003) and August (2006)'s research results support the transfer of reading skill from native language to second language.

In data analysis results in students reading comprehensive success in both languages whether vary according to gender, department and level, the reading comprehensive success in both languages according to gender variable is not meaningful. At the same way, students' English reading comprehensive success

do not vary according to their verbal or mathematical departments. But students' in mathematical department Turkish reading comprehensive marks are higher than verbal department students' marks. As expected, their English level according to C level is higher and B level students' reading comprehensive success are higher than C level students' marks. This situation concludes a relation between students' level and their English reading comprehensive success. .

Students' success or failure in learned language whether resulted from native language success or the techniques and methods in second language learning can be a different research topic. Because the substance or absence of a relation between two languages can be derived from the two languages learning environments, learning styles, strategies and methods.

If language learning is accepted as an entire work, the effects of basic language skills; reading, writing, speaking and listening to target (learned) language have to be searched both separately and as a whole

Key Words: Reading comprehension, native language, foreign language, transfer

Öz

21. yüzyıl dünyada “küreselleşme” kavramının en fazla öne çıktığı ve tartışıldığı bir yüzyıl olacak gibi görülmektedir. Küreselleşme ile birlikte dünya birçok alanda küçük bir şehir halini almıştır; teknolojik gelişmeler dünya ticaretini daha kolaylaştırmış, bilimsel gelişmeler ülkeler arasındaki yarış ya da savaşın daha farklı olması gerektiğini göstermiştir. Dünyanın insanların iç içe yaşaması yabancı dilin önemini bir kat daha artırmıştır. Yabancı dil öğretimi konusunda Türkiye’de cumhuriyetten günümüze değişik adımlar atılmış, en köklü gelişme ise 1997 yılından itibaren başlamıştır. İlköğretimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte, yabancı dil öğretimi resmi olmasa da anasınıflarına kadar inmiştir.

Yabancı dil öğretimi konusunda değişik fikirler öne sürülürken, en çok tartışılan konulardan birisi, ne zaman yabancı dil öğretime başlanacağıdır. Bilim insanları bu konuda ikiye ayrılmış gibi görülmektedir: yabancı dilin küçük yaşta başlaması gerektiğini savunanlar ve yabancı dilin çocukta anadil bilinci geliştikten sonra başlamasını düşünenler. Her ne şekilde olursa olsun anadili becerileri ile yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olması beklenir, çünkü ortak nokta dildir ve her iki durumda da kişiden aynı beceriler göstermesi beklenir.

Bu araştırmada da anadil becerilerinin ikinci dil öğretime etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla, anadilde okuma becerilerinin öğrenilen ikinci dile etkisi araştırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan B ve C kuru öğrencilerinin anadildeki okuma

becerilerinin öğrenilen yabancı (ikinci) dildeki okumaya etkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İkinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin anadildeki okuma becerileri ile öğrenilen dildeki okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anadili ve öğrenilen dilde okuduğunu anlama başarısı öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösteriyor mu?

İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2009-2010 ve 2011-2012 öğretim yıllarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 2017 öğrencinin katıldığı bu araştırmada öğrencilere iki dilde okuma metni ve bu metne ilişkin sorular verildi ve cevaplanması istendi. Daha sonra alınan notlar arasındaki ilişki ikinci maddede sıralanan değişkenler açısından ele alındı. Araştırma verileri SPSS 16 paket programına yüklendi. Betimsel çözümlenmeler için yüzde, frekans, ortalama ve değişkenler arasındaki farklar için varyans analizi ve t testinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemede, öğrencilerin Türkçe okuma başarıları ile İngilizce okuma başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur, söz konusu bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir. Öğrencilerin her iki dildeki okuma başarısı öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve buldukları kura göre farklılık göstermemiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde nasıl daha başarılı olabilecekleri sorusunun yanıtını bulmak için, araştırmacılar tarafından okuma becerisi üzerine farklı çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar arasında, birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Fakat ne yazık ki Türkiye’de birinci dilden ikinci dile okuma becerisinin aktarımı üzerine yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada, İngilizce öğrencilerinin birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve iki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin Türkçe okuma başarıları ile İngilizce okuma başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur, söz konusu bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir. Bu sonuç, Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) ve August (2006) tarafından yürütülen araştırmanın sonucu ile paralellik gösterirken Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarından ayrılmaktadır. Carson ve diğerleri (1990) çalışmalarında birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulmuş, fakat bu ilişkinin mükemmel bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) ve August’un (2006) araştırma sonuçları birinci dilden yabancı dile okuma becerisinin aktarımının gerçekleştiğini desteklemektedir.

İki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin

veri analizi sonucunda, her iki dildeki okuduğunu anlama başarısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları sayısal ya da sözel bölümü öğrencileri olmalarına göre de farklılık göstermemektedir. Ancak, sayısal bölüm öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama başarı puanları sözel bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. Beklendiği üzere, İngilizce düzeyleri C kuru öğrencilerine göre daha yüksek olduğu için, B kuru öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları C kuru öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Bu da öğrencilerin bulunduğu kur ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu sonucunu doğurmuştur.

Öğrenilen dildeki başarı veya başarısızlığın anadili başarısından mı yoksa ikinci dil öğretim strateji ve yöntemlerinden mi kaynaklandığı konusu ayrı bir araştırma konusu olabilir. Çünkü her iki dil arasındaki ilişkinin varlığı ya da yokluğu her iki dilin öğrenme ortamı, öğrenme biçimi, strateji ve yöntemlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Dil ediniminin bir bütün olduğu kabul edilirse, temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin (öğrenilen) hedef dile etkisi hem ayrı ayrı hem de bütün olarak araştırılması gerekir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, anadil, yabancı dil, aktarım

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir şekilde ilerlemesi günümüz dünyasını olabildiğince küçültmüş, bu çok geniş coğrafyada insanlar çok kolay bir şekilde bir uçtan diğer uca iletişim kurar, dolaşır, alış veriş yapar hale gelmiştir. Söz konusu bu ilişkilerin olduğu dünyada yabancı dil bilmenin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. İçinde yaşanan zaman ve şartlar bir yabancı dil bilmenin yetersizliğini de ortaya koymaktadır. Ülkelerin ekonomik ve politik durumları, askeri güçleri ve ticari ilişkileri, kültürel ve tarihi ortaklıklar o ülkenin dilinin diğer dünya ülkelerinde yabancı dili olarak ne kadar tercih edileceğini gösteren unsurlar arasındadır. Bu bağlamda İngilizce, Genç (1999) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, Türkiye’de öğrencilerin % 98,4’ünün tercih ettikleri ilk yabancı dil olarak göze çarpmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde yabancı dil bilmek meslek alanlarının bir gerekliliği iken, ülkemizde hala bir meslek olarak geçerliliğini sürdürmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde her öğrencinin en az iki yabancı dil bilmesi amaçlanmış ve programlar bu doğrultuda hazırlanmış ve uygulanmaktadır. Türkiye’de 1997-1998 öğretim yılında ilköğretim 8 yıla çıkarılarak, yabancı dil öğretimi 4. sınıfa çekilmiştir. Öğretim programlarında da dilbilgisi ağırlıklı dil öğretiminden iletişim merkezli yöntemler tercih edilmeye başlamıştır. İlköğretim 6. sınıftan itibaren de ikinci yabancı dil dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlamıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1998:1013). Hatta

26184 sayılı resmi gazetede Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin 7. maddesinin a) bendinin birinci fıkrasında aynı sınıftan (İlköğretim 4) itibaren yabancı dil takviyesi amacıyla ikinci yabancı dilin seçmeli olarak okutulabileceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 31.5.2006, 26184). Yabancı dil bilmenin diğer alanlardaki başarıyı da olumlu etkileyeceğini vurgulayan çalışmalara da ayrıca rastlanmaktadır. Armstrong ve Rogers (1997), İspanyolca'yı ikinci dil olarak bilenlerin bilmeyenlere göre matematik ve dil sanatları alanında daha başarılı olduklarını, Day ve Shapson (1996), Fransızca'yı yabancı dil olarak bilenlerin okuma, matematik ve fen alanlarında daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır (Çayıroğlu İşgören, 2005: 52).

Yabancı bir dilin öğrenilmesi günümüz dünyasının vazgeçilmezleri arasında ilk sırayı almaktadır. Ancak iyi bir yabancı dil bilmek, bireyin anadilini öncelikle çok iyi bilmesine ve kullanmasına bağlıdır. Çünkü insan öncelikle anadilinde düşünür, anadilinde alışkanlıklar edinir, anadilinde çevreyi ve dünyayı algılamaya çalışır, hatta başka bir dili bile anadilindeki alışkanlıklarıyla öğrenmeye uğraşır. Bireyi birey yapan, milleti millet yapan, toplumları başka toplumlardan ayıran en önemli unsur onun anadilidir. O halde anadili birey, toplum olabilmek için olmazsa olmaz unsurlardan biridir. Anadilinin küreselleşme bahanesiyle kültür emperyalizmine teslim edilmesi, dünya dili, bilim dili vb. bahanelerle anadilini terk etmek, vatan toprağını başkalarına teslim ederek terk etmeyle eş anlamdadır. Batılı düşünür Wilhelm von Humboldt, bir milletin anadilinin, o milletin gerçek yurdu ve anavatanı olduğunu vurgulamakta, dolayısıyla anadili bilincine ulaşamayan bireyin doğru düşünme sistemine de ulaşamayacağını belirtmektedir (Derman, 2002: 10). Çünkü anadili "hem düşün evrenimizi hem de duygu evrenimizi oluşturur (Binyazar, 1983, s.60-61).

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğündeki (2004) tanıma göre anadili; insanın çocukken anasından, evindekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir. Bu öğrenme "dinleme ve konuşma" yoluyla gerçekleşmektedir (www.tdk.gov.tr). Birey öğrendiklerinin büyük bir çoğunluğunu okuyarak veya dinleyerek öğrenir. Bir başka deyişle, bireyin konuşma ve yazma becerisi, dinleme ve okuma becerisinin gelişmişliğiyle doğru orantılıdır.

Hayatın sıradan bir günü düşünüldüğünde, okumanın günlük yaşamın ne kadar önemli bir parçası olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Grellet (2003) okumanın günlük yaşamda ne kadar büyük bir rolü olduğunu bize neredeyse hayatta okuduğumuz her şeyi içeren uzun bir liste sunarak hatırlatmaktadır. Roman ve hava durumlarından yemek tariflerine ve bir oyunun kurallarına kadar farklı birçok metin türlerini bu listede görmekteyiz. Yabancı bir dilde iletişim kurabilmek için dört temel beceri arasında yer alan "okuma becerisi" ön planda yer almaktadır. Söz konusu becerinin öğretilmesine yönelik yapılan araştırmaların sayısı her geçen gün daha fazla artmaktadır.

"Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir" (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008;433). Bu

tanıma benzer olarak, okuma, okuyucunun verilen başlık ve konu hakkında sahip olduğu bilgi ve yazarın yazdığı arasındaki etkileşim sürecidir. Demirel (2004) okumayı, bilişsel davranışlarla devinışsel becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlamaktadır. Okuma öğretiminin amacı, öğrenenin dil seviyesi, ilgisi ve yeteneklerine göre değişmekle birlikte, temel nokta, yazarın vermeye çalıştığı mesajla buluşabilmektir. Odabaş ve diğerleri (2008: 435) okuma eylemini iki şekilde sınıflandırmıştır: Bunlardan birincisi yalnızca zaman içinde doğan bilgi gereksinimini karşılamak amacıyla yapılan “süreksiz okuma” ikincisi ise temel bir yaşamsal gereksinim bağlamında yapılan “sürekli okuma”dır. Burada kastedilen sürekli okuma, bu becerinin bir alışkanlık haline gelmesidir.

Dört temel dil becerilerinden okuma, anlamamanın ön koşullarından bir tanesidir ve yazma ve konuşma becerilerini de kapsadığından daha çok öne çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, okuma bazen gözle takip etme, bazen beyinle algılama bazen de karışık süreçleri içeren etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak sonuç itibarıyla okuma yaşam boyu öğrenmede en önemli öğrenme araçlarından birisidir. Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkede okuma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Türk öğrencilerinin okuma becerilerinin araştırma kapsamındaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır (<http://www.ntvmsnbc.com/news/228277>).

Son yıllarda zihinsel bir etkinlik olarak kabul edilen dil edinimi konusunda evrensel dilbilim verilerinden yararlanarak, ikinci dili öğrenme aşamasında anadilinden yararlanılabileceği kuşkusuzdur. Öğretimde yararlanılabilecek beş ilke şunlar olmalıdır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır (Çiftçi, 1998: 62).

Özellikle ikinci ve dördüncü öğretim ilkesi, ikinci dili öğrenenlere ve bu işi yapan öğretmenlere önemli bir ipucu vermektedir. Ayrıca burada anadili öğretiminde de başvurulacak yöntemler belirlenmiştir.

Bir beceri olduğu için, okumayı öğretmek kelime ya da dilbilgisi öğretmekten farklıdır. Eskey (1983: 3) bu farkı şu şekilde özetlemektedir:

Öğretme normal olarak bilginin öğretmenden öğrenciye sade geçişini ifade etmektedir, bir tarih dersinde isimleri ya da tarihleri ya da matematik dersinde formülleri öğretmede olduğu gibi. Fakat bu

yürüme ya da konuşmak gibi doğal bir beceri olan okumanın öğretiminde doğru olamaz.

Eskey'in (1983) açıklamalarından da anlaşıldığı gibi, okumanın öğretilmesi kolay bir süreç değildir. Bu nedenle, bu süreci olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde araştırılmalı ve incelenmelidir. Lucas (1990) ana dilde okumayı etkileyen dört faktörün (amaç, tutum, metin ve taktikler) ikinci dilde okuma üzerinde de aynı etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Düşüncesini "İnsanlara yabancı bir dilde etkili bir şekilde okumayı öğretmeye yönelik gerçek bir yaklaşıma sahip olacaksak, aynı faktörleri dikkate almak zorundayız," (Lucas, 1990: 26) şeklinde açıklayan araştırmacı her bir faktörü kendi içerisinde farklı şekillerde kategorilere ayırmaktadır. Amaç birincil (initial) ve mevcut (immediate), tutum uysal (submissive) ve iddialı (assertive), metin alan ve amaç, taktikler ve gözden geçirme, tarama, sıralı ve odaklı olarak gruplandırılmaktadır.

Birincil amaç bir metin ararken ve seçerken amacımız iken, mevcut amaç, seçmiş olduğumuz metni okumak üzere olduğumuz zaman edindiğimiz amaçtır. Uysal tutum yazarın planını okuma metninin düzenini benimsemeyi ifade ederken, okuyucunun iddialı tutumu planı ve metnin düzenini önemsemeyen metinden sadece gerekli noktaları edinmeyi içerir. Bu tutum tanımlarına bakıldığında, gözden geçirme taktiğinin uysal tutum, tarama taktiğinin de iddialı tutum ile ilişki olduğu görülmektedir. Bir öğrenci bir metni başından sonuna kadar okur ise bu sıralı okuma, fakat metni ilk olarak tarar ve sadece öğrenmek istediği noktaları okur ise bu da odaklı okuma olarak tanımlanmaktadır. Burada da sıralı okumanın uysal okuma tutumu ve odaklı okumanın iddialı okuma tutumu ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

Lucas'tan (1990) farklı olarak, Cameron (2005), ikinci dilde okumayı etkileyen faktörler arasında birinci dil okuma deneyiminin üzerinde durmaktadır. Cameron'a göre, "yeni bir dil ile tanıştığımızda beynimiz otomatik olarak benzer ipuçları arayarak birinci dil deneyimimizi uygulamaya çalışır" (2005: 136). Aynı şekilde, Aebersold ve Field'e göre (1997) bir kişi birinci dilinde ne kadar esnek, uyarlayıcı, sorgulayıcı, kavradığını denetleyen bir okuyucu ise, ikinci dilinde o kadar de esnek, uyarlayıcı, sorgulayıcı ve kavradığını denetleyen bir okuyucu olması ihtimali yüksektir. Bir okuyucunun anadilindeki okuma becerisi ikinci ya da yabancı dildeki okuma becerisinin gelişimi için bir etkidir.

Çocuklar temel eğitim ile birlikte ana dillerinde okumayı öğrenmeye başlarlar. Böylece çocuklar anadillerinde temel okuma ve dil becerilerini de sistematik olarak edinirler. "Buna karşın, ikinci dil edinimi bu şekilde sistematik olmaz çünkü İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler bu süreçte ana dillerinden farklı okuma ve bilişsel becerileri ile gelirler. Bu nedenle, ikinci dilde okumayı öğrenmek ana dilde okumayı öğrenmekten farklıdır" (August, 2006:257). Ergenç'e göre anadilini öğrenmeye başlayan bir çocuk, 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 8 yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini, 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca

bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavramaktadır (Kilimci, 1998: 206).

İkinci bir dili öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir. Çünkü özellikle batı dilleri yazıldığı gibi okunmamakta ve söz dizimi de Türkçe'den oldukça farklılık göstermektedir. Bu durumlarda öğreticinin yararlanacağı alan dilbilim verileridir. Kendinin ayrı bir dil felsefesi ile karşı karşıya bulunduğu bilincine varan bir öğrenci bu işi yarı yarıya çözmüş demektir (Durmuşçelebi, 2006: 303).

“Birinci ve İkinci Dilde Okuma-Yazma İlişkileri” adlı çalışmalarında Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, diller arası aktarımın gerçekleşebileceği, fakat bu aktarımın gücünün ana dil zeminine ve diğer eğitim ve deneyim durumlarına göre değişeceği sonucuna varılmıştır. Her iki grup için de birinci ve ikinci dil arasındaki anlamlı korelasyon birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki dil arasındaki korelasyonun anlamlı olmasına rağmen iki dildeki okuma becerileri arasında mükemmel bir ilişki bulunmamaktadır. Başka etkenler de önemli olsa da, bu ilişki ikinci dil okuma pedagojisi ile açıklanabilir ve açıklanmalıdır. Birinci dil okuma becerileri ikinci dilde okumada kullanılmalıdır, fakat öğretmen birinci dil okuma becerilerinin ikinci dile otomatik olarak aktarılmasına güvenmemelidir.

Benzer bir şekilde, Lee ve Schallert (1997) birinci dil okuma becerilerinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya katkılarını araştıran bir çalışma yürütmüştür. İkinci dil yeterliliği daha düşük olan grupların birinci ve ikinci dil okumaları arasında daha düşük bir korelasyon bulunmuştur. Lee ve Schallert (1997) bu öğrenciler için birinci dil okuma stratejilerinin ikinci dile aktarımının ihtimalinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum öğrencilerin ikinci dil yeterliliklerinin bu aktarıma izin vermemesinden ya da birinci dildeki okuma becerilerinin yeteri kadar gelişmediğinden kaynaklanabilir. Buna karşın, ikinci dil yeterliliği yüksek olan grupta bulunan bir öğrencinin birinci dil be ikinci dil okuduğunu anlama testlerinden benzer puanlar alma ihtimali daha yüksektir.

August (2006) İspanyolca okuma becerisinin ikinci dil olarak İngilizce okuma becerisi ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında 55 İspanyol öğrenciye ana dillerinde ve İngilizce olmak üzere iki okuduğunu anlama testi uygulamıştır. İngilizce okuduğunu anlama testi üç ya da dört paragraftan ve altı adet çoktan seçmeli sorudan oluşan dokuz okuma metninden oluşmaktadır. Öğrencilere testi tamamlamaları için 50 dakikalık bir süre verilmiştir. Tüm testler için puanlar her test için toplam doğru cevap sayısına göre hesaplanmıştır. Doğru cevapların toplam sayısı, ortalama, her test için doğru cevapların yüzdesi ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Değişkenler

arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları birinci dilden ikinci dil okuma becerisine aktarım yapıldığını desteklemektedir.

Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) birinci dil okuma becerisi ile ikinci dil okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve aynı zamanda birinci dil okuma pratiğinin yokluğunun okuma becerilerinin birinci dilden ikinci dile aktarımını etkileyip etkilemediği sorusunu cevaplandırmaya çalışmıştır. Çalışma yakın bir zamanda Fransızca konuşan bir muhite taşınan Bosnalılar ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların okuma becerileri bu çalışma için geliştirilen *cloze* testler ile ölçülmüştür. Her iki dilde iki *cloze* test uygulanmıştır. Testlerin zorluk derecelerinin benzer olup olmadığını görmek için iki dildeki testlerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Katılımcıların birinci dil ortalaması 40.53 % ve ikinci dil okuma ortalamaları 38.62 % bulunmuştur. Bu rakamlar her iki dildeki testlerin zorluk derecelerinin yakın olduğunu göstermektedir. Birinci ve ikinci dil okuma puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ($r = .511, p < .647$) hesaplanmıştır. Bu sonuç birinci ve ikinci dil okuma becerilerinin önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anadilinde aktif okuyucu olmayan katılımcılar için de anadillerinde okuma yapmamalarına rağmen okuma becerilerinin aktarımının gerçekleştiği bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan B ve C kuru öğrencilerinin anadildeki okuma becerilerinin öğrenilen yabancı (ikinci) dildeki okumaya etkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İkinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin anadildeki okuma becerileri ile öğrenilen dildeki okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anadili ve öğrenilen dilde okuduğunu anlama başarısı öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösteriyor mu?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğrencilere anadillerinde (Türkçe) ve öğrendikleri dilde (İngilizce) okuduğunu anlama testlerinin verilerek onların okuma becerilerinin test edilmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun 2009-2010 ve 2011-2012 yıllarının güz dönemlerinde hazırlık sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenciler akademik başarılarına göre kurlara ayrılmıştır; B, C ve D kurları. Her sınıfta 20 ile 25 arasında

öğrenci bulunmaktadır. Hazırlanan İngilizce okuduğunu anlama sınavı ölçme ve değerlendirme komisyonu tarafından D kurlarının düzeyinin üzerinde bulunduğu için araştırmaya örneklem olarak B ve C kurlarından dörder sınıf tesadüfi yolla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayısal dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Deneklerin Dağılımı

Yıl		Cinsiyet		Yaş					Bölüm		Sınıf		Kur	
2009	2011	K	E	18	19	20	21	22	EA	Say.	1 Y.	2 Y.	B	C
114	93	11	90	34	62	80	18	13	47	160	185	22	70	137
207		207		207					207		207		207	

K: Kız - E: Erkek

EA: Eşit ağırlık – Say: Sayısal

1 Y: 1 Yıl – 2 Y: 2 Yıl

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya 2009-2010 öğretim yılında 114, 2011-2012 öğretim yılında 93 olmak üzere toplam 207 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet olarak sayılarının birbirine yakın tutulmasına özen gösterilmiştir, ancak uygulama sonucu bazı öğrencilerin sınavları geçersiz kabul edilmiş ve sonuçta kız öğrencilerin sayısı (% 55) erkek öğrencilere (% 45) göre daha yüksek olmuştur.

Sınavı geçerli kabul edilen öğrencilerin (176 öğrenci) % 85'i 19-20 yaşlarında ve ağırlıklı olarak sayısal bölümlerde okumaktadır. 20 yaşındaki öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu bu çalışmada, öğrencilerin ilk yıllarında üniversiteyi kazanamadığı ya da istedikleri bölümleri kazanamadıkları görülmektedir.

Hazırlığı 2. yılında okuyan öğrencilerin sayılarının azlığının nedeni, birinci yılda başarılı olamayan öğrencilerin ikinci yılda devam zorunluluğunun olmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca da burada birinci yılda şu ya da bu nedenle kayıt yaptırıp gelemeyen öğrencilerin de olduğu düşünülebilir. B kurundaki öğrencilerin az olmasının nedenlerinden birisinin öğrencilerin ortaöğretimden gelirken yabancı dili yeterince iyi öğrenemedikleri olabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için; biri öğrencilere kendi anadilleri olan Türkçe'de, diğeri de öğrendikleri yabancı dil olan İngilizce'de olmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. İngilizce okuduğunu anlama testi için çoktan seçmeli beş soru içeren toplam dört adet okuduğunu anlama sınavı hazırlanmıştır. Okuma parçaları hazırlanırken kullanılan yapıların ve kelimelerin orta düzeyde olmasına, öğrencilerin İngilizce düzeylerinin üzerinde olmamasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan okuma parçaları Yabancı Diller Yüksekokulu Ölçme ve Değerlendirme komisyonuna verilmiş, komisyonda görevli olan yabancı dil okutmanlarından okuma metinlerini öğrencilerin düzeyine uygunluğu, metin ile ilgili soruların ve çeldiricilerin

metne uygunluğu açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçme ve değerlendirme birimi öncelikle okuma parçalarının D kuru öğrencileri tarafından zor bulunacağını belirttiği için, çalışmanın B ve C kurları ile yürütülmesine karar verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme biriminin önerileri doğrultusunda okuma metinlerinin bir tanesi elenmiş, öğrencilere beşer sorudan oluşan toplam 3 adet okuma parçası seçilmiştir. Hazırlanan sınav Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 2. Sınıfına bir hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulama arasındaki tutarlılık katsayısı $r=0,82$ bulunmuştur. Sınava küçük düzeltmelerle son şekli verilmiş ve 50 dakikalık sürede cevaplanması uygun görülerek uygulanmaya konmuştur. Söz konusu İngilizce başarı ölçüğü değiştirilmeden her iki öğretim yılında da uygulanmıştır.

Türkçe okuduğunu anlama sınavı için geçmiş yıllarda yapılan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında (ÖSS) çıkmış olan Türkçe soruları gözden geçirilmiş, öğrencilerin üniversitede ilk yılları olduğu için yakın zamanda olan sınavları çözmüş olma ihtimali düşünülerek 2005 yılında ÖSYM tarafından sorulan sorular arasından on beş tanesi seçilmiştir. Okuma metinlerinin seçilmesinde hepsinin birbirinden farklı konularda ve bağlamlarda olmasına dikkat edilmiştir. Kısacası, iki dildeki okuduğunu anlama sınavları öğrencilere her iki dilde okuduğunu anlama becerisinin öğretildiği ve ölçüldüğü şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda frekans, yüzde, ortalama, t- testi ve korelasyon (ilgilişim) gibi istatistik teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Anadilde Okuma Becerisi ile İkinci Dilde Okuma Becerisi Arasındaki İlişki

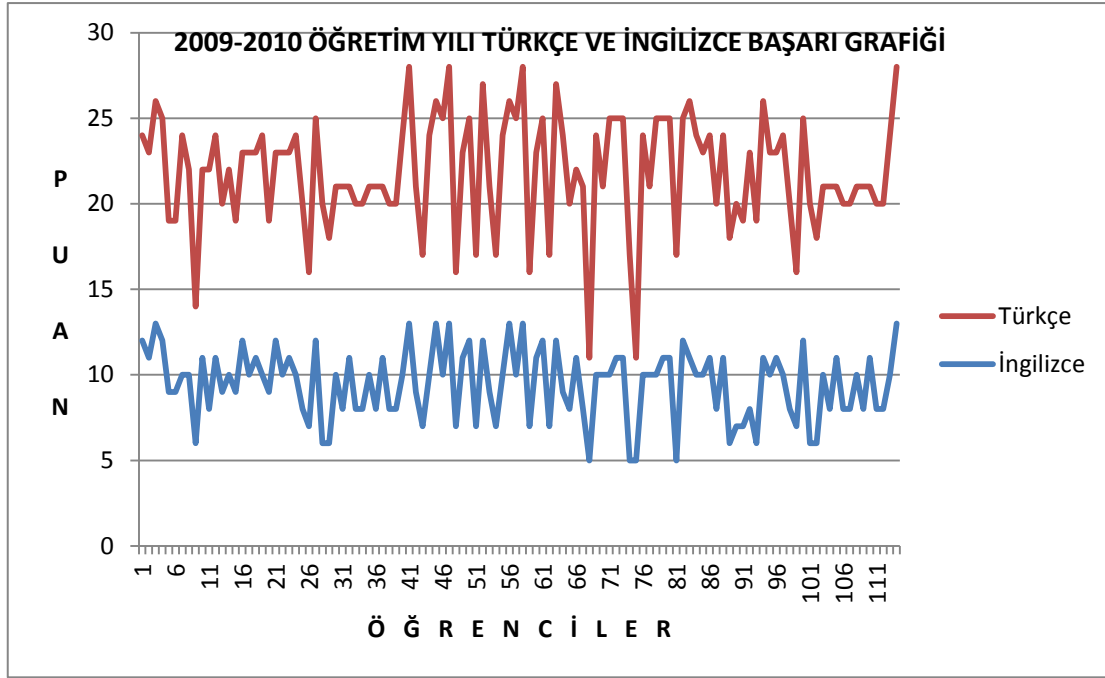
Öğrencilerin anadilde okuma becerilerini ölçen sınavdan aldığı notlar ile hedef dildeki (İngilizce) sınavdan aldığı notlar karşılaştırılarak yapılan analizde, öğrencilerin genel olarak başarılı oldukları, ancak anadildeki okuma becerilerindeki başarıları ortalamalarının hedef dildeki başarı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir ki, bu da zaten beklenen bir durumdur. Öğrencilerin her iki dildeki başarıları arasındaki ilişki durumu aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2: Birinci ve İkinci Dil Okuma Başarısı Arasındaki İlişki

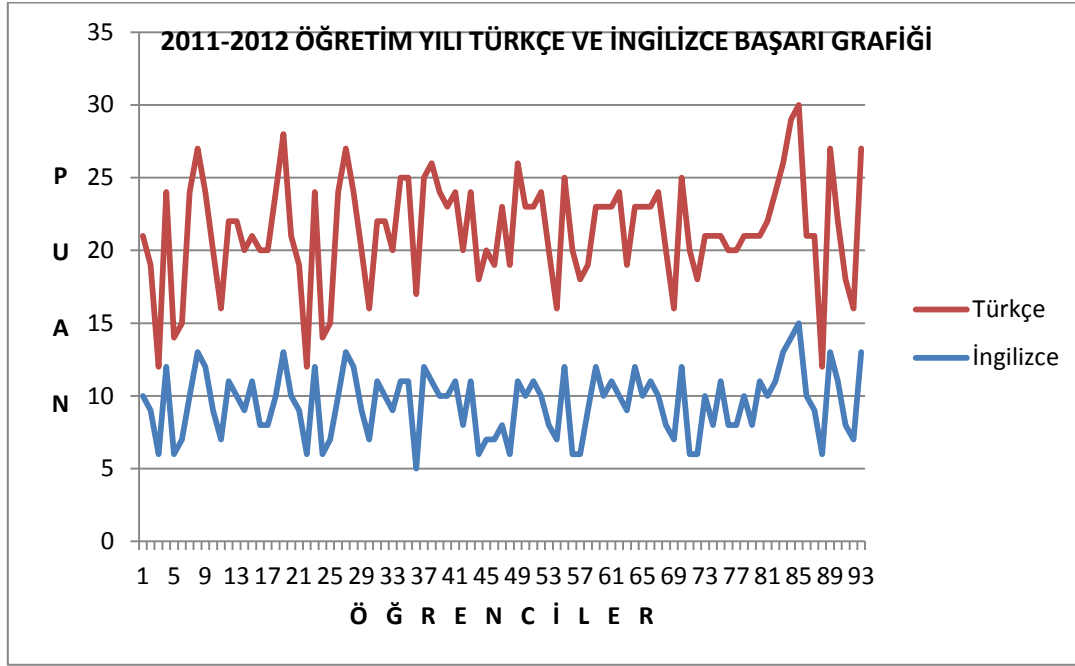
Öğretim Yılı	Ortalama (Mean)		Standart Sapma (Std. Deviation)		Denek (N)		İki Yönlü İlişki (2 tailed Sig.)
	2009	2011	2009	2011	2009	2011	
İngilizce	9,47	9,51	2,07	2,23	114	93	0,00
Türkçe	12,33	11,83	1,86	2,06	114	93	0,00

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe okuma dersindeki başarı, beklendiği gibi İngilizce okuduğunu anlama başarısından daha yüksek bulunmuştur. Her iki öğretim yılında da İngilizce dersi ortalamaları (9,47 ve 9,51) arasında bir fark

görülmemektedir, başarı oranı yaklaşık % 63 dolayındadır. Türkçe dersi ortalamalarında da, 2011 yılında kısmen bir düşme olsa da belirgin bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin Türkçe okuma dersindeki başarısı ise ortalama 12 puan üzerinden % 80 olarak hesaplanmıştır. Aşağıdaki başarı grafiklerinde yıllara göre durumda bir değişiklik olup olmadığı da görülmektedir.



Şekil 1: 2009-2010 Öğretim Yılı Türkçe ve İngilizce Dersi Başarı Grafiği



Şekil 2: 2011-2012 Öğretim Yılı Türkçe ve İngilizce Dersi Başarı Grafiği

2009-2010 öğretim yılına ait şekil (Şekil 1) incelendiğinde de, her iki derse ait notların birbirine paralel yakın bir şekilde düşüp yükseldiği gözlenmektedir. Bu paralellik de, anadildeki okuma becerilerinin hedef dildeki okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen söz konusu başarı ortalamaları karşılaştırıldığında, anadilde ait ortalamaların hedef dilden daha yüksek çıkması, elbette ki beklenen bir durumdur.

Araştırmanın ana problemini oluşturan problem olan, anadildeki okuma becerisinin öğrenilen dile etkisi olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon testinde; Tabloda her iki dildeki okuma başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; her iki öğretim yılında da ($r = ,385$, $p < ,01$) 0,00 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre de, anadilde okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin, hedef dildeki okuma becerilerinin de anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

2. Öğrencilerin Anadilde Okuma Becerisi ile İkinci Dilde Okuma Becerilerinin Cinsiyetleri, Bölümleri ve Buldukları Kura Göre Farklılaşması

Birinci bölümde genel olarak anadildeki okuma becerilerinin ikinci dile (İngilizce) etkisi üzerinde durulmuştu. Bu bölümde söz konusu ilişkinin bazı değişkenlere göre durumu irdelenmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerinde yapılan testlerden aldıkları puanların, onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 3: Türkçe ve İngilizce Notlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
İngilizce	Kız	117	9,38	2,169	-,792	,429
	Erkek	90	9,62	2,102		
Türkçe	Kız	117	12,08	1,926	-,245	,807
	Erkek	90	12,14	2,020		

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerinin, Türkçe ve İngilizce derslerindeki okuma becerilerinde belirgin bir rol oynamadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine ait testten aldıkları puan ortalamaları (Kız: 9,38, Erkek: 9,62) arasında ve Türkçe dersine ait testten aldıkları puan ortalamaları (Kız: 12,08, Erkek: 12,14,) arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmamıştır. Her iki grubun ortalamaları her iki dilden de birbirine çok yakın bulunmuştur. Bu durumda öğrenci cinsiyetinin okuma becerilerinin kazanılmasında belirleyici unsur olmadığı söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 4) öğrencilerin her iki dile ait testlerden aldıkları notların kazandıkları bölüme göre bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 4: Türkçe ve İngilizce Notlarının Bölüme Göre Farklılaşması

	Bölüm	N	X	Std. Sapma	t	p
İngilizce	EA	47	9,66	1,937	,625	,533
	Sayısal	160	9,44	2,197		
Türkçe	EA	47	11,98	1,973	-,506	,614
	Sayısal	160	12,14	1,965		

$p < ,05$

Öğrencilerin anadili ve hedef dildeki okuma becerilerine ait testlerden aldıkları puan ortalamaları (İngilizce için EA: 9,66, sayısal: 9,44; Türkçe için EA: 11,98, sayısal: 12,14) bölümlere göre sınıflandırıldığında; tabloda da görüldüğü gibi, ortalamalar bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilindiği gibi, öğrenme evrensel bir süreçtir, yani bireyler benzer süreçlerden geçerek öğrenirler. Öğretim yöntem ve teknikleri konuya, alanlara ya da öğrenci özelliklerine göre değişebilir, ancak bölüme göre öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirmek sık karşılaşılan bir durum değildir. Bu bağlamda elde edilen sonucun beklenilebilecek bir durum olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 5), öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerine ait "Okuma Becerileri"ni ölçmek amacıyla hazırlanmış olan testlerden aldıkları puanların ortalamalarının İngilizce kurlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin test yer almaktadır.

Tablo 5: Türkçe ve İngilizce Notlarının Buldukları Kura Göre Farklılaşması

	Kur	N	X	Std. Sapma	t	p
İngilizce	B	70	9,60	2,163	2,028*	,591
	C	137	9,43	2,131		
Türkçe	B	70	11,94	2,105	1,276	,393
	C	137	12,19	1,889		

$p < 0,05$

Devam edilen kur açısından sonuçlar incelendiğinde, doğal olarak B kurunda okuyan öğrenciler İngilizce sınavından daha başarılı olmuşlardır. Bu yüzden de her iki kurdaki başarı farkından dolayı İngilizce notları ile bulunulan kur arasında anlamlı bir fark ($p=0,000 < \alpha = 0,05$ güvenirlilik düzeyinde **0,046**) çıkmıştır.

Yukarıda sıralanan değişkenler dışında yaş ve öğrencinin kaçınıcı kez dersi aldığını gösteren dönem değişkenlerine göre de Türkçe ve İngilizce notları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Okuma, başarılı iletişim için çok önemlidir ve iletişimdeki bu önemi, bir beceri olarak yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde de üzerinde özenle durulmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde nasıl daha başarılı olabilecekleri sorusunun yanıtını bulmak için, araştırmacılar tarafından okuma becerisi üzerine farklı çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar arasında, birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Fakat ne yazık ki Türkiye’de birinci dilden ikinci dile okuma becerisinin aktarımı üzerine yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada, İngilizce öğrencilerinin birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve iki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin Türkçe okuma başarıları ile İngilizce okuma başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur, söz konusu bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir. Bu sonuç, Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) ve August (2006) tarafından yürütülen araştırmanın sonucu ile paralellik gösterirken Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarından ayrılmaktadır. Carson ve diğerleri (1990) çalışmalarında birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulmuş, fakat bu ilişkinin mükemmel bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Pichette, Segalowitz ve Connors

(2003) ve August'un (2006) araştırma sonuçları birinci dilden yabancı dile okuma becerisinin aktarımının gerçekleştiğini desteklemektedir.

İki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve buldukları kura göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veri analizi sonucunda, her iki dildeki okuduğunu anlama başarısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları sayısal ya da sözel bölümü öğrencileri olmalarına göre de farklılık göstermemektedir. Ancak, sayısal bölüm öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama başarı puanları sözel bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. Beklendiği üzere, İngilizce düzeyleri C kuru öğrencilerine göre daha yüksek olduğu için, B kuru öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları C kuru öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Bu da öğrencilerin bulunduğu kur ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu sonucunu doğurmuştur.

Anadilden, öğrenilen yabancı dile beceri aktarımının olup olmadığını araştıran çalışmalarda, Eskey (1983) ve Lucas'ın (1990) altını çizdiği, ikinci dilde okuduğunu anlama sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler rol oynuyor olabilir. Öğrenci anadilinde okuma becerisini yeteri kadar geliştirmiş olsa da, öğrendiği yabancı dildeki okuma becerisine karşı tutumu, bu becerisinin aktarımını engelliyor olabilir.

Bir başka açıdan, birinci dildeki becerilerin ikinci dili etkileyeceğini öne süren görüşler ve araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, anadilinde okuma becerisi iyi olan bireylerin hedef dilde de söz konusu becerisi yüksek görülmektedir. Burada da dil öğrenme süreçlerinin benzerlik ve farklılıkları incelenerek bir yargıya varmak doğru olabilir.

Bu gibi nedenlerle, öğrencilere her iki dilde okuduğunu anlama testlerinin uygulanmasının yanı sıra, ikinci dilde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacı ile de çeşitli değişkenleri ölçebilecek farklı araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir.

Öneriler

Alanyazının çoğunluğuna bakıldığında, birinci dildeki dil becerilerinin ikinci dile etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar da, alanyazında yapılan araştırmaları destekler nitelikte görülmektedir. Ancak bunun tersi araştırmalar da mevcuttur. Bu durumda, bu tür araştırmaların örneklem kısmının genişletilerek daha fazla yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğrenilen dildeki başarı veya başarısızlığın anadili başarısından mı yoksa ikinci dil öğretim strateji ve yöntemlerinden mi kaynaklandığı konusu ayrı bir araştırma konusu olabilir. Çünkü her iki dil arasındaki ilişkinin varlığı ya da yokluğu her iki

dilin öğrenme ortamı, öğrenme biçimi, strateji ve yöntemlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Dil ediniminin bir bütün olduğu kabul edilirse, temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin (öğrenilen) hedef dile etkisi hem ayrı ayrı hem de bütün olarak araştırılması gerekir.

KAYNAKÇA

- AEBERSOLD, J., & FIELD, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- AUGUST, G. (2006). So, what's behind adult English second language reading? *Bilingual Research Journal*, 30(2), 245-264.
- BINYAZAR, A. (1989). "Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım", *Türk Dili Dergisi*, Sayı 379- 380
- CAMERON, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- CARSON, J. E., CARRELL, P. L., SILBERSTEIN, S., KROLL, B., & KUEHN, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL QUARTERLY*, 24(29), 245-266.
- ÇAYIROĞLU İŞGÖREN, O. (2005). *Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- ÇİFTÇİ, M. (1998). "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler" A. Kocatepe Ün. SBE. Dergisi, 1, s. 59-71, Afyon.
- DEMİREL, Ö. (2004). "Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi Dil Dosyası", Pegem Yay. Ankara.
- DERMAN, S. (2002). "Anadili Öğretiminde (Türkçe) Masal Metinlerinin Kullanılması", Selçuk Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış yüksekisans tezi, Konya.
- DURMUŞÇELEBİ, M. (2006). "Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi", E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21/2, s. 285-307, Kayseri.
- ESKEY, D. E. (1983). Learning to read versus reading to learn: Resolving the instructional paradox. *English Teaching Forum*, 21(3), 2-4.
- GENÇ, A. (1999). "İlköğretimde Yabancı Dil", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 299-307.
- GRELLET, F. (2003). *Developing reading skills*. UK: Cambridge University Press.
- KİLİMCİ, Ayşe. (1998). *Anadilinde Çocuk Olmak*, Papirüs Yay. İstanbul.

- LEE, J. W., & SCHALLERT, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL QUARTERLY*, 31(4), 713-739.
- LUCAS, M. A. (1990). Four important factors in reading. *English Teaching Forum*, 28 (3), 26-38.
- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z. Y., & POLAT, C. (2008). Üniveriste öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- PICHETTE, F., SEGALOWITZ, N., & CONNORS, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 391-403.
- RESMİ GAZETE, (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*, 26184. Ankara.
- TC MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, MEB, (1998). *Tebliğler Dergisi* 2492, 1013.
- TÜRK DİL KURUMU, TDK, (2012). www.tdk.gov.tr