



## **İki Dilli Okuma Metinlerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi**

*Haluk GÜNGÖR\*\**  
*Şeyda YEŞİLYURT\*\*\**

### **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, temel seviyede iki dilli okuma metinlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 70 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, nitel ve nicel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nicel verilerin elde edilmesinde katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla sadece hedef dilde (Türkçe) yazılmış form ile aynı metnin Türkçe-İngilizce formu ve soruları kullanılmıştır. Nitel veriler ise katılımcılara yöneltilen hangi metnin daha anlaşılır olduğuna ilişkin sorularla toplanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilerek birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini oluşturan okuduğunu anlama puanları SPSS 25.0 programı, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ayrıca, okuduğunu anlama testinin madde analizleri yapılarak her bir sorunun güçlük indeksi bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki dilli metinlerin okuduğunu anlama puanları ile hedef dilde yazılan metinlerin puanları arasında, iki dilli metinlerin lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu iki dilde yazılan metinleri daha iyi anladıklarına, iki dilli metinlerin bilmedikleri kelimeleri ve yapıları anlamalarına katkı sağladığına yönelik görüş bildirmiştir. Nicel verilerin bulguları ile nitel verilerin bulgularının örtüşmesi, araştırmanın kendi içinde tutarlı, örneklem açısından ise katılımcıların görüşlerini içtenlikle yansıttığını göstermektedir. Geniş örneklemelerde deneysel çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, okuduğunu anlama, aracı dil, iki dilli metinler, okuduğunu anlama testleri.

## **The Effect of Bilingual Reading Texts on Reading Comprehension**

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine how basic bilingual reading texts affect the reading comprehension skills of those who learn Turkish as a foreign language. The study group of the research consists of 70 students learning Turkish at Gazi University TÖMER. The research was carried out in accordance with the convergent parallel design, which is one of the mixed research methods in which qualitative and quantitative techniques are used together. In order to obtain the quantitative data, only the form written in the target language (Turkish) and the Turkish-English form and questions of the same text were used to determine the reading comprehension levels of the participants. Qualitative data, on the other hand, were collected with questions about which text was more understandable to the participants. The data obtained from quantitative and qualitative data collection tools were analyzed and interpreted together. Reading comprehension scores, which constitute the quantitative data of the research, were analyzed by SPSS 25.0

**Atf Bilgisi:** Güngör, H. ve Yeşilyurt, Ş. (2023). İki dilli okuma metinlerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-11. Doi: <https://10.5281/zenodo.7772503>

\*\* Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, halukgungor@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4111-4106.

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, syesilyurt@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7721-5323.

program, and qualitative data were analyzed by content analysis. In addition, the item analysis of the reading comprehension test was performed and the difficulty index findings of each question were obtained. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant difference between the reading comprehension scores of the bilingual texts and the scores of the texts written in the target language, in favor of the bilingual texts. The majority of the participants stated that they better understand the texts written in two languages, and that the bilingual texts contribute to their understanding of the words and structures they do not know. The overlap between the findings of the quantitative data and the findings of the qualitative data shows that the research is consistent within itself and sincerely reflects the views of the participants in terms of the sample. It is an important requirement to carry out experimental studies in large samples.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, reading comprehension, mediating language, bilingual texts, reading comprehension tests.

## Giriş

Yabancı dil öğrenmek; kimileri için bir zorunluluk, kimileri için bir ihtiyaç, kimileri içinse bir hobidir. Dil, hangi sebeple öğrenilecek olursa olsun, herkes en kısa yoldan, en kısa sürede ve en ucuz şekilde öğrenmenin yollarını aramaktadır. Bu arayışın içinde, kendi kendine yabancı dil öğrenmeye çalışanlar da mevcuttur. Bireysel çabaya yardımcı kaynak olarak ise iki dili hazırlanmış ders kitapları, okuma kitapları, youtube kanalları ve ücretsiz mobil uygulamalar (Duolingo, Memrise, Busuu...) ön plana çıkmaktadır. Bu uygulamaların genel mantığına bakıldığında hedef dil ve ana dilin birlikte verilmesi dikkat çekmektedir. İki dilli kitaplar ise özellikle kelime, eşdizimlilik, deyimlerin öğrenilmesi için özgün metinler sayılmaktadır (Zhang ve Webb, 2019:110). İki dilli metinler, yabancı dil öğrenenlerin daha fazla ikinci dil girdisiyle karşılaşmasına ve potansiyel olarak öğrenmesine yardımcı olabilecek bir araçtır. Yeşilyurt (2022: 716), “aracı dil” kullanımının “Türkçe (yeni bir yabancı dil)” öğrenilmesine olumsuz bir etkisi olmadığını, özellikle temel seviyenin ilk haftalarında “kendini tanıtmak, öğrencileri tanımak, talimatları, yönergeleri açıklamak (oku, eşleştir...), yeni kelimeleri, dil bilgisi kurallarını açıklamak, ödev vermek” gibi durumlarda, derslerde kolaylaştırıcı ve zamandan tasarrufu sağlayıcı bir aracı dile öğreticilerin başvurduklarını belirtmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bireyler sınıf içerisinde İngilizce başta olmak üzere Arapça, Rusça, Fransızca gibi dillerde sorular sormakta, sözlüklerden veya çeviri programlarından kelime, cümle hatta metin düzeyinde çeviriler yapmaktadır. Bu, yabancı dil öğretimi sürecinde kaçınılmaz bir durumdur (Sarıçoban, 2010: 165; Gabrielatos, 2001: 34). Temel düzeydeki öğrencilerin hedef dilde çok az veya sınırlı bilgileri olduğu için ana dilleri ve bunun dışında bildikleri aracı dillerden yararlanmaları olağan bir durumdur. Cook (2001), İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin ana dillerini kullanmaktan genellikle kaçınıldığını belirtir. Howat’a göre (1984:129), 18. yüzyılın sonundan itibaren iyi bilinen dil öğretim yöntemlerinden doğrudan yöntem, işitsel yöntem gibi dil öğretim yöntemleri, yabancı dil öğretiminde tek dil kullanımını benimsemiştir. Yabancı dil öğretiminin aracı dil veya ortak dil kullanmaksızın yalnızca hedef dil ile yapılmasının en önemli kaynağı, yaygın olarak kullanılan dil öğretim yöntemlerinin bu düşüncüyü öncelemesidir. Ancak değişen ve çeşitlenen dil öğretim yöntemleri/ortamları, konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Aktaş & Koçak, 2012; Hu, Chen & Li, 2012; Ceprano, 2017; Zhang & Web, 2019; Alshehri, 2017; Yeşilyurt, 2022; Mahmutoglu & Kıcırcı, 2013; Pablo, Lengeling, Zenil, Crawford & Goodwin, 2011), aracı dil kullanımının, hedef dilin öğrenilmesini sanıldığı gibi engelleyen değil, uygun yer, zaman ve oranda kullanıldığında kolaylaştıran bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Şimşek (2010: 4), yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımını tamamen reddetmeden önce, sınıf içerisinde ana dilin ne zaman ve ne kadar kullanıldığına ilişkin bulguların dikkate alınması gerektiğini, araştırmalarda ana dilin anlama gücü doğduğunda dersin akışını sağlama görevi gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca Şimşek (2010: 5), ana dilden “öğretim ortamlarındaki yönetsel görevleri yürütme, yanlış düzeltme, belirsizlikleri giderme ve anlamayı denetleme” gibi konularda yararlanıldığını ifade etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde sınıf içerisinde öğretmenler tarafından zaman zaman yapılan çeviriler, öğrencilere hedef dil unsurlarının kendi ana dillerine nasıl çevrileceğine ilişkin bir çeviri-tercüme etkinliği değildir. Hedef dili temel düzeyden öğrenenlere yönelik yapılan dil öğretiminin amacı, öğrencilere analitik çeviri yapma becerisinin kazandırılması değildir. Oğuz (2014: 57), çeviri için hedef dilde belli bir düzeye erişilmesi gerektiği görüşünü, öğretim sürecinde yapılan çevirinin anlaşıldığı gibi bir çeviri etkinliği olmadığına değinerek eleştirmektedir. Temel düzeydeki bir öğrencinin, kendi ana dilini konuşan bir arkadaşına soru sorarak ilgili konuyu, kelimeyi, yapıyı vb. anlamaya çalışması veya dijital ortamlardaki çeviri platformlarına başvurması bu görüşü desteklemektedir. Hedef dil ve ana dili arasında öğrencilerin zihinlerinde kurulan benzerlikler, öğretim sürecini destekler, hedef dilin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar. Ancak bu durum, sınıf içerisinde öğretilen dilin başka bir dil ile anlatılması gerektiği anlamına gelmemektedir. Bu şekilde yapılacak bir öğretimde öğrenme süreci, düzey ilerledikçe sekteye uğrayarak öğrencilerin hedef dilde üst düzey düşünme becerilerini edinmelerini engelleyecektir. Öğrenme ve düşünme yerine ezberleme ön plana çıkacaktır. Bu süreçte bireylerde hedef dile ilişkin bilişsel dengesizlikler, kaygı ve endişe, olumsuz tutumlar da gelişebilir. Duyuşsal açıdan yaşanan bu olumsuz durumların kalıcı olmaması ise öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme ve öğrencilerle iletişimine bağlıdır.

Aracı dil kullanıma yönelik alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda, genellikle aracı dil kullanımının faydalı olabileceği görüşü belirtilmektedir. Aktaş ve Koçak (2012), “Çeviri İşleminin Yabancı Dil Öğretimine Katkısı” adlı çalışmalarında çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılmasının, öğrencilerin yabancı dili kullanımına ve onların çözümleme becerilerinin gelişmesine, kısaca yabancı dil eğitime büyük katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Hu, Chen ve Li (2012), nitel vaka çalışmalarında, birinci sınıf öğrencisi olan beş Çinlinin iki dilli İngilizce/Çince resimli kitaplara nasıl tepki verdiğini ve sekiz haftalık bir çalışma oturumu sırasında kullanılan iki dilli kitapların, iki dilli okuryazarlık gelişmelerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Bulgular, bu çocukların etkileşime girerek, bağlantı kurarak, kültürel ve arka plan bilgilerini harekete geçirerek ve fark edilmeyen yetenekler göstererek iki dilli kitap okumaya olumlu yanıtlar verdiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada iki dilli kitapların, iki dilli okuryazarlık gelişimini desteklemek için güçlü bir kaynak olduğu ifade edilmiştir. Ceprano’ nun (2017) iki dilli okuma metinleri üzerinde yaptığı çalışmada, bu metinlerin çocukların okuma motivasyonlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından İspanyolca ve İngilizce hazırlanan iki dilli kitaplar, çocuklar tarafından evde aileleriyle paylaşımlı bir şekilde okunmuş ve çocuklar bu okuma aktivitesinden duydukları memnuniyeti dile getirmiştir. Bu çalışmada ailelerin İngilizceyi bilmemeleri, kitapta hikâyelerin İspanyolcasının da olması çocukların aileleriyle kitap üzerine ana dillerinde konuşmalarına imkân sağlamıştır. Zhang ve Webb’in (2019) çalışmaları, iki dilli okuma metinleri açısından önemli bir kaynaktır. Çalışmanın bulguları, iki dilli kitapların eğitim için yararlı bir araç olabileceğini göstermektedir. İki dilli (Çince ve İngilizce) metin okuma yoluyla kazanılan kelime hazinesinin yalnızca İngilizce metni okunandan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İki dilli metinlerin tümü, önemli ölçüde kelime bilgisi kazanımını desteklemiştir. İki dilli metinleri okumak, katılımcıların başarı testinden daha yüksek puanlar almalarını, kalıcı bilgi kazanmalarını sağlamıştır.

Alanyazında çevirinin yabancı dil öğrenimine katkısı, kelime öğretimi gibi konular başta olmak üzere birçok çalışma bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların metin oluşturma ve okuma becerisini geliştirme teknikleri üzerine yapıldığı görülmüştür (Aygüneş, 2007; Aktaş, 2013; Dündar, 2016). Ayrıca okuma kaygısının okumaya etkisi üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Şahin, 2010; Altunkaya ve Erdem, 2017). Ancak yabancılar Türkçe öğretimi alanında bu çalışmaların olmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çalışmanın alandaki bir boşluğu dolduracağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, iki dilli okuma metinlerinin

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

#### Araştırma Soruları

1. Türkçe ve Türkçe-İngilizce hazırlanan testlerin madde analizlerindeki dağılım nasıldır?
2. Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin Türkçe ve Türkçe-İngilizce hazırlanan metinleri okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma araştırma yöntemi araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliğini ve derinliğini sağlamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini, nitel ve nicel bakış açılarını, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımını birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Creswell & Plano, 2014: 4). Karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu yöntemde, nicel ve nitel yöntemlere eşit derecede öncelik verilir, verilerin çözümlenmesinde bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilir (Delice, 2015: 79).

Çalışmanın nicel boyutu var olan bir durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 düzeyinde Türkçe ve Türkçe-İngilizce okuma metinlerinden hangisinin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığında yönelik var olan durum belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 21). Bu amaca uygun olarak öğrencilerin A2 kur sonu sınav puanları ve ortalamaları ile aynı metnin Türkçe ve Türkçe-İngilizce formlarından elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmanın nicel bulgularına ulaşılmıştır.

#### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki 70 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların 35’ine Türkçe metin ve okuduğunu anlama soruları, diğer 35’ine Türkçe ve İngilizce yazılmış okuma metni ve okuduğunu anlama soruları verilmiştir. Çalışma grubu, 30 farklı ülkeden gelen katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışmanın küçük bir gruba yürütülmesi ve ülkelere göre dağılımda istatistiki açıdan anlamlı bulgulara ulaşılamayacağı değerlendirildiğinden analiz aşamasında katılımcıların ülkeleri bağımlı değişken olarak analizlere dâhil edilmemiştir.

#### Veri Toplama Araçları

##### Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verilerine ulaşmak amacıyla Güngör (2019) tarafından A2 düzeyine yönelik geliştirilen *Newton ve Elma Ağacı* metni ile *Boncuk ve Ayşe* metinleri kullanılmıştır. Bu metinlerin güvenilirlikleri, güvenilirlik belirleme yöntemlerinden *eşdeğer formlar* yönteminden yararlanılarak kanıtlanmıştır. Eşdeğer form güvenilirliği, “*hazırlanan iki eşdeğer formun bir gruba aynı zamanda veya iki farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen test puanları arasındaki korelasyon ile açıklanır.*” (Büyükoztürk, 2012). Korelasyon katsayısı .60 ve üzeri güvenilir kabul edilmiştir (Loewenthal & Lewis, 2004; Nunnaly, 1978). Eşdeğer form güvenilirliğinden yararlanmak için metinlere bağlı okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan

puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile sınıanmıştır. Buna göre metinler arası korelasyon katsayısı .63 olarak hesaplanarak testlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Testlerin çalışılan gruptan alınan verilerle güvenilirlikleri yeniden analiz edildiğinde, Cronbach Alpha katsayısı .61 olarak hesaplanarak A2 düzeyindeki okuduğunu anlama testlerinin güvenilirlikleri kanıtlanmıştır.

#### *Nitel Veri Toplama Aracı*

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formundan yararlanılmıştır. Katılımcılara, “*Hangi metni (Türkçe/Türkçe-İngilizce) daha iyi anladınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda tema ve alt temalar belirlenerek araştırmanın nitel boyutunun bulgularına ulaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

#### *Nicel verilerin analizi*

Elde edilen verilerin analizlerinde hangi tekniklerinin kullanılacağı belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadıkları belirlenmiştir. Bu analizin sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle kullanılacak analiz tekniğine karar verilmiştir. Field (2009), çarpıklık ve basıklık Z puanlarından birisinin 1,96’dan büyük olduğu durumlarda, verilerin 0,05 düzeyinde normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Verilerin basıklık (kurtosis) Z puanı 0,63 olarak hesaplanmıştır. Bu değer verilerin normal dağılım gösterdiğini, araştırma sorularına uygun olarak parametrik analiz tekniklerinden yararlanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, yüzde, t-testi gibi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

#### *Nitel verilerin analizi*

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2016). Bu analiz 4 aşamada gerçekleştirilir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Katılımcıların görüşme formundaki soruya verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından Excel programına işlenmiştir. Bu forma her bir katılımcı K1, K2, ..., K35 şeklinde kodlanmıştır. İşlenen yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtlarının hangi tema altında işleneceğine görüş birliği esas alınarak karar verilmiştir. Daha sonra bu yanıtlar derinlemesine incelenmiştir. Son olarak nicel ve nitel bulgular bir arada yorumlanarak araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Etik Kurul İzni

Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'nun 11.01.2022 tarihli toplantısında görüşülerek çalışmanın etik açıdan herhangi bir sorun taşımadığı E-77082166-604.01.02-264663 sayılı belge ile araştırmacılara bildirilmiştir.

## Bulgular

### Madde Analizine Yönelik Bulgular

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testine ait madde güçlük indeksleri (Pj) ve madde ayırt edicilik indeksleri (rjx) Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Test maddelerine ilişkin analiz sonuçları

Test türü	Madde	Pj	rjx	Test türü	Madde	Pj	rjx
Türkçe teste ilişkin bilgiler	1	.89	.13	Türkçe-İngilizce teste ilişkin bilgiler	1	.97	.42
	2	.89	.43		2	.97	.42
	3	.74	.24		3	.89	.44
	4	.80	.42		4	.86	.60
	5	.80	.42		5	.97	.42
	6	.89	.21		6	.91	.40
	7	.97	.27		7	1.00	.00
	8	.94	-.07		8	1.00	.00
	9	.91	.02		9	.83	-.24
	10	.49	-.01		10	.57	-.18
	11	.94	-.21		11	.97	.01
	12	.89	.51		12	.91	.12
	13	.51	.33		13	1.00	.00
	14	.80	.48		14	.89	.12
	15	.60	.09		15	.97	.42
	16	.86	.13		16	.91	.04
	17	.91	.10		17	1.00	.00
	18	.83	.46		18	.97	-.23
	19	.89	.51		19	1.00	.00
	20	.57	.02		20	.49	-.21

Madde analizlerine yönelik bulgular incelendiğinde Türkçe yazılan testin 1, 8, 9, 10, 15, 16, 17 ve 20. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin .20'den küçük olduğu, başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Ancak bu maddelerden 1, 8, 9, 16 ve 17. maddelerin çok kolay yani grubun büyük çoğunluğu tarafından doğru cevaplanmış maddeler olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre bu maddeler ayırt edicilik indeksi açısından oldukça düşük değere sahip, başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmede yetersiz maddelerdir.

İki dilli testin madde analizleri incelendiğinde 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 ve 19. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin .20'den küçük olduğu ve bu maddelerin başarılı-başarısız öğrencileri ayırt etmede yetersiz oldukları görülmektedir. Ancak 7, 8, 13, 17 ve 19. maddelerin katılımcıların tamamı tarafından doğru cevaplandırılarak, 11, 12, 14 ve 16. maddelerin de katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından doğru cevaplandırıldığı ve bunların çok kolay maddeler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

### İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkçe ve Türkçe-İngilizce hazırlanan metinleri okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı t-testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

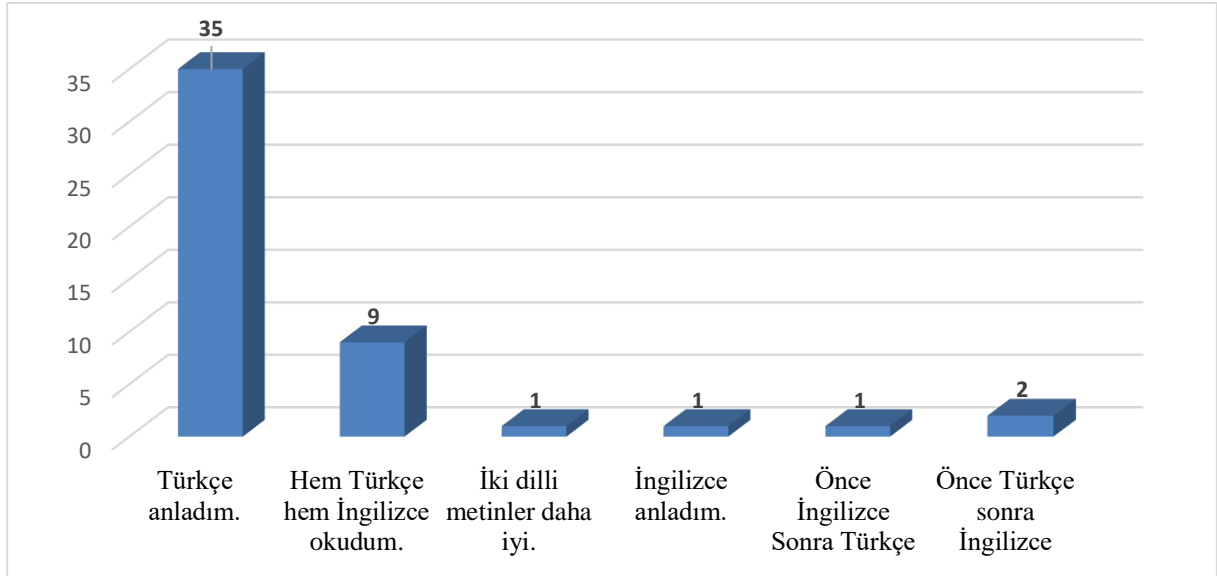
**Tablo 2.** Türkçe ve Türkçe-İngilizce okuduğunu anlama testleri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Test Türü	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Okuduğunu Anlama Toplam	Türkçe	28	16.21	2.58	58	-3.68	.001*
	Türkçe-İngilizce	32	18.15	1.39			
Akademik Başarı Puanları	Türkçe	35	80.26	9.52	68	-2.060	.043*
	Türkçe-İngilizce	35	84.76	8.73			

\*p<.05=anamlı.

Tablo 2'ye göre Türkçe metnin okuduğunu anlama puanları ile Türkçe-İngilizce metnin okuduğunu anlama puanları arasında iki dilli metnin lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Çalışma grubundaki katılımcıların not ortalamaları ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde ise yine iki dilli metni okuyanların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre temel düzeyde aracı dil kullanımı okuduğunu anlamaya olumlu katkıda bulunmaktadır.

Katılımcılara, “Hangi metni daha iyi anladınız?” sorusu yöneltilerek katılımcıların görüşleri alınmıştır. 50 katılımcı bu soru hakkında görüşlerini bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri Excel dosyasına girilerek frekans tablosu oluşturulmuştur. Buna ilişkin bulgular Grafik 1’de verilmiştir.

**Grafik 1.** Katılımcıların metinlere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Çalışma grubunun görüşleri incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün (35 katılımcı) Türkçe metinleri anladıkları belirlenmiştir. Nicel bulgularda katılımcıların okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamaları arasında önemli bir fark olmaması bulguların tutarlı olduğunu göstermektedir. Metinleri hem Türkçe hem İngilizce okuyan katılımcı sayısı 9, önce İngilizce sonra Türkçe okuyanlar 1 ve önce Türkçe sonra İngilizce okuyanların sayısı 2’dir. İki dilli metinler daha iyi diyen 1 ve “İngilizce anladım.” şeklinde görüş bildiren 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı iki dilli metinlerin, “daha kolay ve hızlı bir şekilde kelime öğrenmelerine, iki dilin cümle ve dil bilgisi yapılarını çözümlerinde yardımcı” olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Bilmedikleri kelimeleri eş zamanlı olarak diğer metinde bulup anlamının zaman tasarrufu sağladığını, özellikle temel seviye iki dilli metinlerin kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir.

### Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 düzeyinde Türkçe ve Türkçe-İngilizce okuma metinlerinden hangisinin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığında yönelik var olan durum belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan testlerle, Türkçe metnin okuduğunu anlama puanları ile Türkçe-İngilizce metnin okuduğunu anlama puanları arasında, iki dilli metnin lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre temel düzeyde aracı dil kullanımının okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları Aktaş ve Koçak (2012), Chen ve Li (2012), Ceprano (2017) ve Zhang ve Webb'in (2019) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Öz ve Karaazmak (2019), temel düzey İngilizce öğrencilerinin ana dil kullanmaya daha istekli olduklarını ancak düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında ana dillerini sınıfta kullanabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada düzey arttıkça ana dil kullanımının azaldığı da önemli bir bulgudur. Çalışmaya katılan öğrenciler, anlamadıkları kelimeler için İngilizce metne başvurduklarını, böylece bilmedikleri kelimeleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İki dilli metinlerin özellikle temel seviyede önemli olduğunu ifade eden öğrenciler, daha kolay ve hızlı bir şekilde kelime öğrenmelerine, iki dilin cümle ve dil bilgisi yapısına çözümlenmelerine iki dilli metinlerin yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma bu yönüyle diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcılar, anlamadıkları bazı yapıları iki dilli metin sayesinde daha kolay anladıklarını, metnin iki dilli olmasının kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Moqbel (2022), yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasının öğrencilerin hedef dile ilişkin motivasyonlarını artırdığını belirterek öğrenimi kolaylaştırma, bireyleri dil öğrenmeye karşı cesaretlendirmede olduğu kadar bilişsel yeterliğin artırılmasında da önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. İleri seviyede ise iki dilli metinlerin olmaması gerektiğini, dil öğrenimlerine bu tarz metinlerin sekte vuracağına değinmişlerdir. Ayrıca ana dili Arapça, Rusça olan öğrenciler iki dilli metnin neden sadece İngilizce olarak hazırlandığını sorgulamış, kendi ana dillerinde de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da diğer çalışmalarda (Chen ve Li, 2012) geçen iki dilli kitapların, iki dilli okuryazarlık gelişimini desteklemek için güçlü bir kaynak olduğu bulgusunu, Aktaş ve Koçak'ın (2012) çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılmasının, öğrencilerin yabancı dili kullanımına ve onların çözümlenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşüncesini, Ceprano'nun (2017) bu metinlerin çocukların okuma motivasyonlarını artırdığı tespitini, Zhang ve Webb'in (2019), iki dilli (Çince ve İngilizce) metin okuma yoluyla kazanılan kelime hazinesinin yalnızca İngilizce metni okumaktan daha fazla olduğu tespitini desteklemektedir.

Lichty (2002), okulundaki farklı kültürel gruplar arasında kültürel anlayışı desteklemek için iki dilli kitapları tercih etmesinin üç nedenini sıralamaktadır: Öğrenciler, bir kitap fiyatına iki kitap almaktadır; farklı dilleri konuşan öğrenciler iki dilli kitaplar aracılığıyla dil farklılıkları arasında köprü ve dostluklar kurabilmektedir; iki dilli kitaplar, öğrenciler ve aileleri için metinden metne çevirileri teşvik ederek okulun ana dilde ve hedef dilde akıcılığın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sebepler ve çalışmadan elde edilen sonuçlar, iki dilli hazırlanmış okuma metinleri ve kitaplarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak dil öğrenimi için iki dilli kitap kullanmanın potansiyel sorunlarından biri çevirinin kalitesidir. Schon'un (2004) da belirttiği gibi iki dilli kitaplar veya okuma metinleri hazırlanırken çevirideki özensizlik veya günlük konuşma dilinde yer almayan ifadelerin çeviride olması, hedef dilde kelimelerin yanlış öğrenilmesine, dil yapılarının yanlış anlaşılmasına sebebiyet verebilir. Bu sebeple özellikle temel seviyede iki dilli hazırlanacak okuma metinleri veya kitaplarında, günlük konuşma dili esas alınmalıdır.



Testlerin kur sonlarında ya da herhangi bir durumda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik geliştirilmemiş ve örneklemin küçük olması ayırt edicilik indekslerinin yetersiz olmasında etkili olmuştur. Bu nedenle benzer bir çalışmanın direkt öğrenci başarısını ölçmek için hazırlanmış daha büyük bir örneklem üzerinde uygulanması bu çalışmanın desteklenmesi açısından önemlidir. Özellikle temel seviye için hazırlanmış iki dilli okuma metinleri ile betimsel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'nun 11.01.2022 tarihli toplantısında görüşülerek çalışmanın etik açıdan herhangi bir sorun taşımadığı E-77082166-604.01.02-264663 sayılı belge ile araştırmacılara bildirilmiştir.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 katkıda bulunmuştur.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Aktaş, T. ve Koçak, M. (2012). Çeviri işleminin yabancı dil öğretimine katkısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 141-155.
- Aktaş, T. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere sözcük öğretimi ve örnek ders gereci geliştirme önerisi. *E-Dil Dergisi*, 1, 1-26.
- Alshehri, E. (2017). Using learners' first language in EFL classroom. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(1), 20-33.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceprano, M. (2017). Creating bilingual books to facilitate second language learning, *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(2), 2017, 81.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

- Creswell, J. W., & Plano C. V. L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. In Creswell J. W. (Ed.), *Choosing A Mixed Methods Design* (pp. 58-89). California, USA: Clark VLP Sage.
- Delice, A. (2015). Karma yöntem desen seçimi. *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*, (çev. Ed. Y. Dede & S. B. Demir), içinde 62-116. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dündar, S. A. (2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: Sage Publications.
- Gabrielatos, C. (2001). *L1 Use in ELT: Not a skeleton but a bone of contention: A response to prodromou*. [https://www.researchgate.net/publication/261708832\\_L1\\_use\\_in\\_ELT\\_Not\\_a\\_skeleton\\_but\\_a\\_bone\\_of\\_contention](https://www.researchgate.net/publication/261708832_L1_use_in_ELT_Not_a_skeleton_but_a_bone_of_contention).
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hu, R., Chen, X. & Li, X. (2012). Exploring bilingual books with five chinese first graders: Children's responses and biliteracy development. *Reading Horizons*, 52, 57–87.
- Lichty, P. (2002). It's a small world after all. *Library Talk*, 49(1), 8-9.
- Loewenthal, K.M & Lewis, C. A. (2004). *An introduction to psychological tests and scales*. (2. baskı). Psychology Press.
- Moqbel, S.S.M. (2022). *Mother tongue use in EFL grammar classroom: Attitudes and impact*. *Language Teaching and Educational Research*, 5(1), 36-58.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Mahmutoğlu, H. ve Kıcırcı, Z. (2013). The use of mother tongue in EFL classrooms. *EUL Journal of Social Sciences*, 4(1), 49-72.
- Oğuz, D. (2014). Translation as a tool in foreign language teaching. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 55-62.
- Öz, H. & Karaazmak, F. (2019). *L2 learners' perceptions of using L1 in EFL classrooms*. SEFAD, 42, 213-222.
- Pablo, I. M., Lengeling, M. M., Rubio Zenil, Crawford, T. & Goodwin, D. (2011). *Students and teachers' reasons for using the first language within the foreign language classroom (French and English) in central Mexico*. *Profile*, 13(2), 113-129.
- Sarıçoban, A. (2010). *Should native language be allowed in foreign language classes?* *Eurasian Journal of Educational Research*, 38,164-178.
- Schon, I. (2004). Bilingual books: Celebration vs. confusion. *Booklist*, 101(1), 136–138.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, M. R. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: Ne zaman, ne kadar, neden? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Yeşilyurt, Ş. (2022). The use of “Intermediary Language” in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 17, 688-719. Doi: 10.35826/ijetsar.436.
- Zhang, Z. & Webb, S (2019). The effects of reading bilingual books on vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 109–139.

