

PAPER DETAILS

TITLE: FRANSIZCA ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL SINIFINDA ANA DİLE BASVURU
DURUMLARININ RUHDİL BİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

AUTHORS: Hacer SÖNMEZ

PAGES: 176-193

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2623164>

FRANSIZCA ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL SINIFINDA ANA DİLE BAşVURU DURUMLARININ RUHDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ¹

Hacer SÖNMEZ²

ÖZET

Yabancı dil öğrenimine ihtiyacın artması nedeniyle dil öğrenimi ve dil öğretimi de aynı şekilde giderek ele alınan önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Bu bağlamda karşılaşılan en önemli sorun yabancı dil öğretiminde ana dilin veya hedef dilin kullanılması ile ilgili tartışmalardır. Alan yazına bakıldığında yapılan çalışmaların bir kısmı yabancı dil öğretiminde ana dili önerirken bazı çalışmalar da hedef dilin kullanılmasını savunmaktadır. Bu çalışmada Fransızca sınıfında Fransızca öğretmenlerinin ana dile başvurma durumları ve nedenleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan iki öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada Fransızca derslerinin takibi ve izlenmesi için gerekli izinler alınmış, öğretmenlerin izinleri dâhilinde 3 ay süreyle kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan sesler deşifre edilerek yazıya aktarılarak ana dili kullanma durumları belirlenmiştir. Bu çalışma, ana dili edinme ve yabancı dil öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiye dair literatür bilgisinden hareketle Fransızca öğretimiyle ilgili yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin ana dile başvuru durumlarıyla ilgili çıkarımlar yapıldığı ve durumunu ortaya konulduğu bir çalışmadır. Herhangi bir dilde olduğu gibi Fransızca da ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu benzerlik ve farklılıkların geliştirilen kuram, yöntem, teknik ve stratejilere yansıtılması gayet normaldir. Tüm kuram ve yöntemlerin ortak amacı, bireylerin hedef dili en iyi ve doğru şekilde öğrenmelerini, diğer bir ifadeyle ana dili gibi öğrenmelerini sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Anadili Kullanımı, Ruhdilbilim, Aradil, Yabancı dil

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırlamış olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

² Üniversitesi, Enstitüsü, hacerfeyzasonmez@hotmail.com.tr

Araştırma Makalesi/Research Article, Geliş Tarihi/Received: 30/08/2022–Kabul Tarihi/Accepted: 27/09/2022

A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FRENCH TEACHERS' USE OF MAIN LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

Due to the growing demand for foreign language learning, language learning and language instruction have also become one of the most frequently addressed critical concerns. Discussions over the employment of the mother tongue or the target language in foreign language instruction represent the most significant challenge in this context. Some studies support the use of the mother tongue in foreign language instruction, while others urge for the use of the target language. This study evaluated the circumstances and motivations for the use of the mother tongue by French teachers in the French classroom. The study sample consists of two teachers employed during the spring semester of the 2018-2019 school year. In the study, the relevant approvals were secured for the monitoring and follow-up of French lessons, and the lessons were recorded for three months with the teachers' consent. The noises that were recorded were interpreted and transcribed, and their mother tongue was discovered. Based on the research on the relationship between mother tongue acquisition and foreign language learning processes, we make conclusions regarding the teachers' usage of mother tongue in French-related foreign language classes and reveal the scenario in this study. There are similarities and differences between teaching French as a mother tongue and as a foreign language, as there are with any language. It is typical for these similarities and contrasts to be represented in the theories, methods, tactics, and strategies that have been established. All theories and practices aim to assist individuals to acquire the target language in the most efficient and effective manner, i.e., as if it were their native speech.

Keywords: Mother Tongue Usage, Psycholinguistics, Interlanguage, Foreign Language

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, günümüz dünyasında en çok ele alınan konulardan biri haline gelmiştir. Küreselleşen dünyada iletişim ve ulaşım olanaklarının çeşitlenmesi ve ülkelerarası hareketliliğin artması bunda etkili olmuştur. Ancak yabancı dil öğretiminde Türkiye’de birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu konuda yaşanan sorunların arasında dil öğretiminde hedeflenen dört temel beceri olan yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin olduğu görülmektedir. Hedeflenen bu becerilerden konuşma becerisinin öğrenenler tarafından kazanımının başlıca sorun olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunların çözümü konusunda birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Sorunun çözümünde dil öğretim yöntemlerinin sıkça sorgulandığı özellikle sınıf ortamında dil öğretiminde ana dil kullanımının tartışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacılardan bazıları dil öğretim sınıflarında öğrenenlerin ana dilini reddetmenin öğrenenin kimliğini reddetmek olduğunu (Cummins, 2001, s:19), özellikle iki dilli sınıflarda öğrenenin derse daha aktif katılımını sağlamak için onun kendi kimliğinin tanınmasının ve ana dilinin kullanılmasının öneminden söz etmektedir.

Diğer taraftan sınıf ortamında öğretimin daha etkili olması, ana dilin destekleyici bir araç olarak kullanılması, sınıf ortamında doğallığın sağlanması ve sınıf dışında hedef dilin kullanımını sağlamak vb. (Cook, 2001) nedenlerle dil eğitimcilerinin ana dile başvuruları konusunda olumlu görüş bildirmektedirler. Yıldırım ve Mersinligil (2000) ise ana dilin sınıf ortamında kullanılmasının ikinci dili öğrenme konusunda uygun olmayan bir dil alışkanlığına neden olsa da ana dilin de kullanılabileceği ve böylece esnek bir tutumun benimsenebileceğini belirtmektedirler. Bununla birlikte hedef dilin daha iyi öğrenilmesi ve öğretilmesi, öğrenenlerin farklı ana dilleri olması vb. nedenlerle sınıf ortamında hedef dilin aynı zamanda öğretim dili olarak kullanılması gerektiği de vurgulanmaktadır. Konu ile ilgili Polio ve Duff (1990) farklı ana dilleri olan öğrenenlerin sınıf ortamında tek bir ana dilin olmaması hedef dili öğretim dili olarak kullanılması zorunluluğunu dile getirmişlerdir. Yine aynı araştırmacılara göre ‘sınıfta ana dili kullanımını azalt, ‘hedef dil kullanımını çoğalt’ ilkesi gereği öğrenenlerde hedef dil farkındalığını daha fazla arttırmak için hedef dil öğretiminde hedef dilin kullanımının etkili olacağını belirtmişlerdir.

1. GENEL BİLGİLER

Yabancı dil öğrenme kuramları, öğretimde ana dilinin yeri ve önemini temel alarak kuram, yöntem, teknik ve stratejilere yön vermiştir. Bazıları ana dilini hemen hemen yok sayarak fikirler geliştirmiş, bazıları da ana dilinin varlığı üzerinden ikinci/yabancı dil öğrenimini inşa etmiştir. Her iki durumda da kuramların başarısını belirleyen temel etmen, ikinci/yabancı dil öğreniminde ana dili seviyesine çıkabilmektir. Çünkü kuramlar, ana dili ve yabancı dil arasındaki benzerlik üzerine kurulmuştur.

Yöntemlerin ana diline bakış açılarını dile getirmeden önce Brown (2002) tarafından yöntemlere yapılan bir eleştiriye kulak vermek gerekir. Ana dili ve yabancı dil öğretiminin belli aşamalardan sonra birbirine benzer yönler taşıdığını ve bunun yöntem seçimine de yansıdığını dile getiren Brown (2002), genellikle yöntemlerin dil öğrenimine yeni başlayanlar için kullanıldığı, ilk aşamalarda birbirlerinden oldukça farklı olmalarına rağmen, dil seviyesi arttıkça benzer hâle geldiği (Bekleyen ve Hayta, 2015: 13) ve dolayısıyla ana dili ve sonraki seviyelerde yabancı dil öğretimi arasında bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Geliştirilen yöntem ve tekniklerde ana dilinin yeri oldukça önemlidir. Örneğin dil bilgisi-çeviri yönteminde yabancı dilin ana dili kullanarak öğretilmesi esas alınmıştır. Sınıf içinde uygulanan her türlü etkinlik, yönerge ve açıklamalar öğrencilerin ana dilinde yapılır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgiler, ana dilinden hedef dile, hedef dilden ana dile çevrilir. Öğrencilerin ana dili dersin dilidir (Şenel, 2021: 28). Dil bilgisi-çeviri yönteminde ana dili bu kadar önemliyken ona tepki olarak geliştirilen düzvarım yönteminde ise ana dilinin kullanımına asla yer verilmemiştir. Benzer olarak işitsel-dilsel yönteme göre öğrencilerin ana dilindeki alışkanlıkları, ikinci bir dil öğrenmelerine engel olmaktadır. Bu nedenle sınıfta sadece hedef dil kullanılmaktadır (Yaman, Şenel, & Yeşilel, 2015: 68).

Ausubel ve Chomsky'nin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bilişsel-kod öğrenme yaklaşımında ise ana dili, hedef dili çalışmak için bir kaynaktır. Bunun altında yatan mantık öğrencinin ana dilinde zaten birçok bilgi, kavram ve kural öğrenmiş olması ve bu bilgileri hedef dile uygulamasının mümkün olduğu gerçeğidir. Ana dili, hedef dili öğrenmek için yararlı bir araçtır ancak kullanılmaması büyük bir kayıp olarak görülmemektedir (Deneme, 2015:86). Grup ile dil öğrenme yönteminde ana dilinin kullanımı hedef dilin kullanımına eşdeğerdir çünkü ana dili öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmada etken rol oynar (Şubaşı, 2015: 102). Sessiz yol yönteminde ise ana dili kullanımına ya da çeviriye izin verilmemektedir. Anlam çeviri yerine fiziksel nesneler ve materyaller aracılığıyla öğrencilerin algılarına odaklanarak açıklığa kavuşturulur (Oral, 2015: 125). Telkin yönteminde ana dili kullanımı çok tercih edilmemekle beraber ders içinde öğretmen gerektiğinde öğrencilerin ana dilini kullanır. Ayrıca öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için derste işlenen konunun ana diline çevirisi yapılır. Dersler ve seviye ilerledikçe ana dili kullanımı giderek azalır (Kaya, 2015: 140). Tüm fiziksel tepki yönteminde dil öğretime genellikle öğrencinin ana diliyle başlanır. Hedef dilin yapılarını ve kelimelerini henüz bilmeyen öğrencilere öğretmen dersi nasıl işleyeceklerine ve dersin amacına dair açıklamaları ana dilinde yapar. Ders başladıktan sonra ana dili pek kullanılmaz çünkü öğrenci zaten verilen komut ile gerçekleştirilen fiziksel hareket arasında anlam ilişkisi kurmaya başlayacaktır (Bekler, 2015: 159). Doğal yaklaşımda öğrencileri hedef dile maruz bırakmak çok önemlidir. Bu sebeple sınıfta ana dili mümkün olduğunca az kullanılmalıdır. Ancak ana dilinin kullanılabileceği bazı durumlar olabilir. Açıklamaların, yönergelerin, öğrenciler için çok karmaşık olması durumunda ve iletişimsel mesajların netleştirilmesi gerektiğinde ana dili kullanılabilir (Salı, 2015: 175). İletişimsel dil öğretim yöntemine göre hem ana dili hem de ikinci dilde öğrenenlerin benzer süreçlerden geçtiğini vurgulamaktadır. Amaç, hedef dilde etkileşim olduğundan öğretimde genellikle hedef dil kullanılır. Ancak yabancı dil öğretiminde ana dili ile hedef dil arasında ara dil oluşumu söz konusudur. Ara dil oluşumunun iki nedeni vardır: Birincisi ana dilinden yapılan sözcük, yapı veya kural aktarımları, ikincisi de hedef dilin gelişimine yönelik genelleme, basitleştirme veya diğer öğrenme süreçlerine dayalı yapılan hatalardır (Paker, 2015: 193). İçerik temelli öğretim yönteminde öğrencinin ana dilinin özellikle vurgulanan bir kullanımı yoktur, fakat “çapraz dillilik yaklaşımının” benimsenmesiyle gerek içerikle ilgili “öğrenen konuşmasını” arttırma gerekse öğrenme sürecini destekleme açısından ana dili kullanımı esneklik kazanır. Bu kapsamda, sınıflarda yabancı dil ile ana dili arasındaki dil geçişleri ana dilinin kullanım sıklığına bağlıdır (Yaprak, 2015: 220).

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Yabancı dil öğretiminde ana dile başvurma konusu araştırmacılarda ve dil eğitimcilerinde bir ikilem yaratmaktadır. Bazı araştırmacılar yabancı dil öğretiminde ana dile başvurmayı önerirken bazı araştırmacıların da koşullara bağlı olarak hedef dilin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ancak bu yapılan çalışmaların birçoğunda dil eğitimcilerinin ana dile başvurma nedenleri ve zorunlulukları ele alınmamıştır.

Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmada dil eğitimcilerinin ana dile başvuru sebeplerinin neler olabileceği ruh dilbilimsel açıdan ele alınması amaçlanmıştır. Bunun için yabancı dil olarak Fransızcanın öğretildiği ortaöğretimdeki öğretmenlerin ana dile başvuru zorunlulukları aşağıda belirtilen sorulardan kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelenmiştir.

- Öğretmenlerin ana dile başvurmasında dilsel yetersizlikleri var mıdır?
- Öğretmenlerin ana dile başvurmasında öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarının etkisi var mıdır?
- Öğretmenlerin ana dile başvurmasında etkili sınıf yönetimini sağlama kaygısı var mıdır?
- Öğretmenlerin hedef dili daha iyi öğretebilme isteği onları ana dili kullanmaya yöneltmekte midir?
- Öğretmenlerin ana dile başvurmasında sınav kaygısı bulunmakta mıdır?

Bu sorulardan hareketle bu araştırma Bursa’da bir Anadolu Lisesinde Fransızca sınıflarında öğretmenlerin hangi durumlarda ana dile başvurdukları konusunu ele almaktadır. Bu araştırmanın yapılmasının en büyük nedeni aşağıdaki gözlemlerden oluşmaktadır.

- Millî Eğitim Bakanlığı’nın yabancı dil eğitimi konusunda Ana dile başvurulmasını önermemesine rağmen öğretmenlerin sınıf ortamında ana dile başvurmak zorunda kalmaları.
- Yabancı dil eğitimi konusunda kamuoyunun ve velilerin eğitimin yetersizliği konusunda olumsuz görüşler bildirmeleri.
- Yabancı dil eğitimi konusunda özellikle konuşma becerilerinin öğrenenlerde geliştirilmesi konusundaki yetersizlik algısının bulunması.

3. YÖNTEM

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu lise düzeyinde yabancı dil eğitimi gören öğrencilere Fransızca öğreten öğretmenlerden oluşmaktadır. Lise düzeyindeki Fransızca öğretim yapan öğretmenler Bursa’da bir Anadolu Lisesinde başlangıç ve orta seviyede Fransızca öğretmektedirler. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin her ikisinin de cinsiyeti erkek olup bir tanesi Fransa’da öğrenim görmüştür. 40-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaklaşık 20-25 yıl mesleki deneyimleri bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Yordam

Yabancı dil öğretmenlerin ana dili kullanım durumlarını ruh dilbilimsel faktörlere bağlı olarak betimlemeye yönelik bu çalışmada veriler ses kayıtlarından elde edilmiştir. Toplamda 75 dakikalık ses kaydı üzerinden inceleme yapılmıştır. Ses kaydı süresince toplam 55 kez ana dile başvuru durumu olduğu gözlenmiştir. Bu başvuru durumlarının öğretmenlerin dilsel yetersizliklerinden, etkili sınıf yönetimini sağlama kaygılarından, hedef dili daha iyi öğretebilme isteklerinden, sınav kaygılarından ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarından kaynaklanabileceğini öngörülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak ders esnasında yapılan ses kayıtları kullanılmıştır. Bu ses kayıtlarının yapılabilmesi için Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzin alınarak, ses kayıtları Bursa Anadolu Lisesinde Fransızca derslerinde ve 9-10-11. sınıflarda 25 ders saati boyunca 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları ise alan yazını taraması ile elde edilen veriler neticesince oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verileri oluşturan ses kayıtlarının transkripsiyonu uluslararası kodlama sistemine göre yapılarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ise betimsel yönetime göre yapılmıştır. Söz konusu yönetime göre, nicel araştırmalardan farklı olarak, elde edilen veriler zengin bir betimleme ve yorumlama ile ortaya konmuştur (Mackey ve Gass, SLR, 2005). Bu bağlamda özellikle ana dile başvuru durumlarının ruhsal ve dilbilimsel nedenlerinin ortaya konması ve betimlenmesi son derece önem taşımaktadır.

4. BULGULAR

Öğretmenlerin Ana Dile Başvurmasında Dilsel Yetersizlik Durumu

Çalışmada öğretmenlerin ana dile başvurmasına sebep olacağını düşündüğümüz yabancı dilde yetersizlik sebebiyle gerçekleşen bir bulguya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin Ana Dile Başvurmasında Öğrencilerin Dil Öğrenmeye Karşı Olumsuz Tutumlarının Olması Durumu

Öğretmenlerin ana dile başvurduğu durumları gözlemlediğimizde bunların çoğu zaman öğrencinin ana dile başvurmasından kaynaklandığını görmekteyiz. Bir başka ifadeyle, öğrencinin aşırı ana dili kullanma eğiliminden ve isteğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Zira yabancı dil öğrenimi sınıf ortamında gerçekleştiği için öğrenciler endişeli olabilmektedirler. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri dilin telaffuzu, dil yapısıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğundan rahatsızlık duyarak dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirebilirler.

(1) **Öğrenci:** *Hangi versiyonları söyleyeceğiz hocam?*

Öğretmen: *Hangi versiyonları söyledik?*

E: Hımm

P: İkiye çeyrek var, ikiye on var dedik, bir-elli dedik

E: On dört

P: On dörde on var dedik

E: O zaman (-§)

E2: On üç elli (-)

E: On üç elli söyleyeceksin (-).

E: /-/ il est treize

P: il est treize ne ?

P: il est treize heures ()

E: (§§)

E2: cinquante

E: (§§)

P: allez ! allez ! répète !

Örnek (1)'de görüldüğü gibi, gerçekten de öğrenen öğrenim sürecinde ve sınıf ortamında öğretmene rağmen ana dille konuşmayı tercih etmektedir. Öğrenenin bu tercihi istemeden ve psikolojik olarak öğretmeni de Türkçe kullanmaya teşvik etmektedir. Özellikle sayılar ve saatler söz konusu olduğunda, öğretmen öğrenenin derse karşı takipsizliğini ve ana dilde soru yöneltmesine karşın ana dilde bir soru sorarak dönüt verir.

(2) **Öğrenci:** *Hocam doğru yaptım mı?*

Öğretmen: *Non, cevap alamadım ki ! tu habites dans une maison ou dans un appartement ? Où ? Je ne dis pas où habites-tu ? dans une maison ou dans un appartement tu habites ? heyecanlandı. (§)*

Öğrenci: *Ayy hocam çok sinirlendim.*

Örnek (2) bir sözlü değerlendirme esnasında gerçekleşmektedir ve öğrenenin yabancı dilde sorulan bir soruyu anlamaya karşı olumsuz tutumu bulunmaktadır. Öğretmenin bu durumda ilkin tepkisel olarak ikincisinde ise biraz öğrenciyi sakinleştirmek adına ana dile başvurduğunu gözlemliyoruz. Öğrencinin ana dili kullanmaya meyilli olması öğretmeni de ana dili kullanmaya yöneltmektedir.

Öğretmenlerin Ana Dile Başvurmasında Etkili Sınıf Yönetimini Sağlama Kaygısı Durumu

Şüphesiz ki etkili sınıf yönetimini sağlama kaygısı istem dışı bir şekilde öğretmen ne öğretiyorsa öğretsin veya kaç yıllık tecrübeye sahip olursa olsun her öğretmende biraz bulunmaktadır. Yabancı dil sınıfında bu durum biraz daha fazla olabilmektedir ki öğretmen anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmek isteyebilir. Bizim araştırmamızda da bu durumun varlığı gözlemlenmiştir.

(3) Öğretmen: *Kağıtları dağıtayım burada olanları gözden geçirin!*

Kontrol edin hemen geri toplayacağım.

Daha sonrasında sözlü çalışması devam edecek. Evet Emine !

Öğrenci: *Hocam sözlü notları da bir daha söyleyecek misiniz?*

Öğretmen: *Sözlü notları?*

Öğrenci: *Şey speaking notlarını(§)*

Öğretmen: *Speaking? Şeye gireceğim,e-okula gireceğim zaten göreceksiniz kaç aldığınızı tamam mı? Haftasonu e-okula gireceğim inşallah.*

Örnek (3)'te görüldüğü gibi öğretmen, öğrenciler daha sonrasında bir kafa karışıklığı durumu yaşamasınlar düşüncesiyle sınıfın yönetimi ve dersin gidişatına dair bilgiyi ana dilde anlatmayı tercih etmiştir.

(4) Öğretmen: *Numara sırasına göre çağıracağım*

Öğrenci: *Tamam hocam*

Örnek (4)'te ise öğretmen, olası bir karmaşanın yaşanmaması için sözlü sınavın uygulama şeklini öğrencilere ana dilde aktarma gereği duymuştur.

Öğretmenlerin Hedef Dili Daha İyi Öğretebilme İsteği

Yabancı dil öğretiminde özellikle yeni kavramların açıklanması, hataların düzeltilmesi gibi durumlarda ana dile başvurunun olduğu birçok çalışma ile gözlemlenmiş ve doğrulanmış bulunmaktadır. Bizim araştırmamızdaki verilerde de gözlemliyoruz. Öğretmen hedef dili daha iyi öğretebilmek için, farkındalık yaratmak ya da dikkat çekmek için ana dile başvurmaktadır.

(5) Öğrenci 1: *Il est deux heures(/)(e:.) yok on, un heure .(-- §)*

Öğrenci 2: *Un*

Öğretmen: *Une Heure mü? Un mi diyoruz? Heure feminen,(§) un stylo(§) , une cravate, une heure il est une heure cinquante ou bien Sena?*

Örnek (5)'te görüldüğü gibi iki öğrenci de bir artikel (tanımlık) konusunda karışıklık yaşamaktadır. Öğretmen ana dilde müdahale ederek uyarı maiyetinde doğru olanı söyler.

(6) **Öğretmen** :oui:! D'Europe !Occidentale!(§) d'Europe (§)! oc-ci-den-tale! /- /Occidentale- orientale! orientale **ne demek ?**

Öğrenci: Kıvırmak (§)

Öğretmen :Orientale danse !

Öğrenci1 : Kıvırmak deyince(§)

Öğretmen : Nereye özgü o dans ?

Öğrenci1: Avrupalıların,

Öğretmen : Orientale !

Öğrenci1 :Araplar, araplar !

Öğrenci 2 :Hayır !

Öğrenci :Buldum,,, doğuya(§)

Öğretmen: Yani doğuya özgü, peki occidentale ?

Öğrenci :Avrupaya yani

Öğretmen :Batıya, batı avrupa !

Öğrenci: Hocam oryantal oradan mı geliyor ?

Öğretmen :Evet ! orient, oryantal

Örnek (6)'da görüldüğü üzere öğretmen öğrencilere yönleri daha iyi akılda kalmaları ve daha iyi öğretme hedefi olduğu için ana dilde soru sorarak önce dikkat çekmiş daha sonrasında kendilerini sorgulatarak doğru cevabı bulmaya yöneltmiştir.

Öğretmenlerin Ana Dile Başvurmasında Sınav Kaygısı

Sınav çoğu yaklaşıma göre sadece öğrenenin değil öğretmenin de başarısı olarak kabul gördüğü için öğretmenler de genelde sınavın olumsuz sonuçlarına göre kendilerini kaygılı hissetmektedirler. Yabancı dil derslerinde bu kaygının ana dile başvurmaya sebep olabileceğini öngörmüştük. Biz de verilerimizin analizinde aşağıdaki örneklerle bu durumun var olduğunu gözlemledik.

(7) **E:** Hocam sınavda böyle verseniz 14 yazsak yanına(- -§)

E2:Ben de(- -§)

P: Fark etmez herhangi biri kabulümüzdür. (- -§)

E: Hocam sınavda sadece rakamla yazsak (§)

P: Sayıları nasıl yazdığınızı nasıl yazıldığını da göreceğiz(§)

E: Böyle yazılmıyor mu?

P: Zaten ben şöyle vereceğim sana şöyle verirsem ne yapacaksın? (§) *il est treize veya şurada boşluk olacak bitti! Saat (§)*

E: Öyle mi? (§)(-)

E: Ne dedi (-)

E: Sevde böyle yapsak kabul olur mu dedi. (-)

P: Sevde!

E: *Il est sink heures*

P: *Sink heures değil! Il est : Sayıları sayalım hadi bakalım! On commence par zéro !ALLEZ !Zéro :*

(-)

Zéro,un,,deux,trois,quatre,cinq,six,sept,huit,douze,dix,onze,douze,treize,quatorze,cinquante,seize,dix,sept, dix,huit, dix,neuf, vingt, vingt-un, vingt-deux vingt-trois vingt-quatre

P: Niye kaldınız ?

(-) *vingt-cinq ,vingt-six, vingt-sept ,vingt-huit, vingt-neuf, trente, trente-un, trente-deux, trente-trois, trente-quatre, trente-cinq, trente-six ,trente -sept, trente-huit, trente-neuf, quarante, quarante-un, quarante-deux, quarante-trois ,quarante-quatre, quarante-cinq, quarante-six ,quarante-sept ,quarante-huit, quarante-neuf, cinquante, cinquante-un, cinquante-deux, cinquante-trois, cinquante-quatre, cinquante -cinq, cinquante -six, cinquante-sept ,cinquante-huit, cinquante-neuf,soixante,...ALLEZ ! ALLEZ*

Örnek (7)'de görüldüğü gibi sınav ile ilgili bir soru geldiği anda öğretmen ana dilde cevap vermiştir ve ardından öğrenciler sınavda daha çok başarı elde etmek için sınav öncesi hazırlık yapmalarını güdülemek için ana dile başvurmuştur.

(8). **E:** *Hocam üç dakika kaldı diğer konular ne? (§§)*

P: *Sınava daha çok var*

E: *Hocam! ikinci hafta mı sınav?*

P: *Özge!*

Örnek (8)'de görüldüğü üzere sınav için kaygılı olup sınavla ilgili soruların gelmesi öğretmeni ana dile başvurmaya itmiştir. Zira öğretmen öğrencinin sınav için ezbere dayalı öğrenme değil de etkili öğrenmesini istemektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Fransızca öğretmenlerinin, yabancı dil sınıfında ana dile başvuru durumlarının ruhdilbilimsel açıdan, öğretmenlerin ana dile başvurmasında dilsel yetersizliklerinin olup olmadığını, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarının etkisinin var olup olmadığını, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlama kaygılarının onları ana dile başvurmaya yöneltip yöneltmediğini, hedef dili daha iyi öğretebilme isteklerinin onları ana dili kullanmaya yöneltmekte olup olmadığını ve öğretmenlerin ana dile başvurmasında sınav kaygısı bulunup bulunmadığını araştırdığımız makalemizde genel anlamda sonuç çıkaracak olursak yabancı dil sınıfında Fransızca öğretirken öğretmenlerin, hedef dili daha iyi öğretme istemi olduğunda, sınav kaygısı taşıdığına, etkili sınıf yönetiminde ve öğrenenin dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumu olduğunda ana dile başvurma zorunluluğu hissettiklerini tespit ettik.

Eğer öğrenciler dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluştururlar ve kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak ortaya çıkabilir (Littlewood & William, 1984). Campbell ve diğerleri (1991) aktardığına göre, yabancı dil öğrencilerinin muhtemelen yarısı dil öğrenme kaygısı yaşamaktadırlar. Krashen'e (1985) göre, öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme kaygısı, öğrencilerin dil edinimini de olumsuz olarak etkilemektedir.

Pan ve Akay (2015), yabancı dil derslerinde olumsuz tutum ve kaygıların genel olarak başarısızlık korkusu, hata yapma korkusu, unutma kaygısı, öğrenme zorluğu, altyapı eksikliği, başarısız olma inancı gibi faktörlerden ileri gelebileceğini ileri sürmektedirler. Biz de bu faktörleri göz önünde bulundurduğumuzda ruhdilbilimin de konusu olan kaygının öğrencide olumsuz tutuma sebep olmasıyla ana dile başvurmasına ardından öğretmenin de bu sebepten ötürü ana dilde devam etmesine yol açtığını görüyoruz.

Yabancı dil sınıfında ana dilin yeri konusunu Prodromou (Akt. Gabrielatos, 2001) dolapta sakladığımız ve sözünü etmekten kaçındığımız bir iskelete benzetirken Gabrielatos (2001) bunun hep bir çekişme konusu olduğunu belirtmektedir. Zira yabancı dil öğretim müfredatlarında dahi sınıf içerisinde ana dili kullanmamaya özen gösterilmeli gerektiğinde kullanılmalıdır şeklinde yer alması durumu dahi ruhdilbilimsel bir durum olduğunu düşünmekteyiz. Literatürde ana dile başvuru durumları ile ilgili olarak pek çok farklı bakış açısı vardır. Bazı çalışmalarda öğretimde ana dilin sınıfta tamamen yasaklanması, bazılarında ana dil kullanımının en aza indirgenmesi bazı görüşler ise ikinci dil kullanımının çoğaltılması bazıları ise ana dil aracılığıyla ikinci dil öğretilmesi yönündedir. Şüphe yoktur ki birçok öğretmen alanda yapılan bu çalışmalardan ve görüşlerden bilgi sahibidir zira ülkemizdeki müfredatlarda dersin öğretim dilinin öğretilen dil olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin yabancı dil öğretirken ana dile başvurma durumları pek çok çalışmaya konu olmuş lakin psikodilbilimsel açıdan ele alınmamıştır.

Lise düzeyinde öğretmenlerin Fransızca öğretirken ana dile başvurma durumlarını incelediğimizde öğretmenlerin genel anlamda çok fazla ana dile başvuramamaya gayret ettiklerini dersin öğretim dilinin Fransızca olarak sürdürüldüğünü gözlemledik. Bunun yanı sıra başvurdukları durumlarda genel anlamda bu durumlar psikodilbilimsel olarak gerçekleşmekte olduğu kanısına vardık. Aynı zamanda bu durumlar dışında diğer ana dile başvuru durumları ile ilgili çalışmalarda da vurgulandığı gibi ana dil genel anlamda görevleri organize etmek, sınıfta disiplini sağlamak, öğrencilerin bireysel iletişim kurmak ve öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini test etmek, yeni öğrenilen kelime ve cümlelerin anlamını iletmek için ve dilbilgisi öğretirken ana dili bir üstdil olarak kullanılmaktadır (Cook, 2001). Ana dili kullanmadaki etkenler ise hızlı ve verimli olma, öğrenmeyi sağlama, doğallık ve dış bağlantı kurma olarak ifade edilmektedir (Cook, 2001). Sınıfta ana dili kullanımına dair çok fazla çalışma olduğu ve üzerinde durulmasını genel anlamda yine psikolojik bir faktör olan pişman olma, suçluluk duygusu olma hatta bir tabu (yasak) haline gelme sebebi ile ilgili olduğunu saptadık. Zira pek çok kaynakta tespit edilen ne kadar çok yabancı dile maruz kalınırsa o kadar iyi öğretim gerçekleşecektir. Hedef dilin hemen hemen tüm iletişimde doğal kullanımı iyi bir modern dil kursunun göstergesidir (DES, 1990: 58).

Cook (2001)'a göre eğer dil öğrenme amacı öğrencilerin zekalarını bilişsel, duygusal ya da sosyal yönden geliştirmek ise yabancı dil akıldan çıkarılmamalıdır. Ellis (1984) hedef dili hem dil ile ilgili hem de sınıf yönetimi işlevleri için kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil sınıfında hedef dil bu işlevler için kaçınılmaz olarak kullanılıyor. Bununla birlikte, öğretmenler bazen öğrencinin ana dilini bir görevi açıklamak ve organize etmek ve bunun dersin dille ilgili hedeflerini kolaylaştıracağına inanarak davranışı yönetmek için kullanmayı tercih ederler. Ancak bunu yaparak, öğrencileri hedef dildeki değerli girdilerden mahrum ederler. Öğretmenin öğrenciyi bu girdilerden mahrum ettiğine dair suçluluk, pişmanlık, bir yasağı çiğnemiş olma düşüncesi onu baskı altında hissetirebilir. Zaman zaman ana dili kullanmak suçluluk duygusuyla sonuçlanır (Butzkamm, 2003). Prodromou'ya göre ise ana dil dolapta saklı bir iskelet, bir tabu öznesi, utanç kaynağıdır (2002:6). Araştırmamızda da bunun örneklerine rastlamaktayız. Lakin daha çok psikodilbilimsel olarak ana dile başvurma durumlarının özellikle yabancı dil öğretirken öğretmenin kendisinin anlaşılmadığı, konunun anlaşılmadığı, dersin işlenişinin bozulmaya uğradığı noktalarda etkiye tepki olarak ortaya çıktığı da kaçınılmaz bir gözlemdir.

Yirminci yüzyılda dil öğretimindeki çoğu dil öğretmeni tarafından kabul edilen bazı temel inişli çıkışlı olan öğretim yöntemleri, çoğunlukla on dokuzuncu yüzyılın sonundaki 'Büyük Reformu'n etkisindedir (Hawkins, 1987). Bu yöntemler pek çok yeni öğretmene aktarılmış olup geleneksel olarak devam etmiş, konuşma dilinin yazılı olmaktan daha temel olduğu, dilbilgisinin açık bir şekilde tartışılmaması gerektiği ve bu dilin ayrı parçalar olarak değil, bir bütün olarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yöntemler genellikle sınıfta ana dili yasaklamaya ve sadece öğretmenin gerekli durumlarda en az miktarda ana dili en yüksek miktarda yabancı dili kullanmasını desteklemiştir. Bu yaklaşımlar ana dili hep olumsuz yabancı dili olumlu kılsa da daha sonra yapılan çalışmalar ana dilinin sınıfta araç olarak kullanılabileceğini öngörmüştür.

İletişimsel dil öğretimi ve göreve dayalı öğrenme yöntemlerinin L1 ile bir ilişkisi yoktur, yine de L1'den bahsedildiği durumlarda kullanımının nasıl en aza indirileceği konusunda tavsiyede bulunmaktadır. Göreve dayalı öğrenmenin temel teorik yaklaşımları, L1'in sınıfta kullanımına ilişkin konumlandırılabilir yaptırımı yoktur (Crookes & Gass, 1993; Nunan, 1989; Skehan, 1998). Yöntemlerin çoğu ideal sınıfta mümkün olduğunca en az L1 kullanımını öngörür. Belki de tek istisna, dilbilgisi / çeviri yöntemidir.

1880'lerden bu yana pek çok öğretim tekniği direk metot ile ana dil kullanımından kaçınmayı önerir. Howatt'a göre tek dilli kural yirminci yüzyılın sınıfta dil öğretimine kattığı tek kuraldır, diğerlerinden türeyen temel yapı taşıdır (1984: 289). Stern (1992: 281) dilici becerilerin öyle güçlü olduğunu düşünüyor ki pek çok yazarın çapraz dil unsurlarını düşünmediğini öne sürüyor. Örneğin dil işitimi yöntemi İngilizceyi diğer dil öğrenildiğinde pasif etmeyi önerir (Brooks, 1964: 142). Son kullanılan metotlar ana dili çok fazla yasaklamak ile birlikte onun varlığını tamamen görmezden gelir. İletişimsel yöntem ve görev temelli öğretim yöntemi ana dil ile önemli bir ilişkiye sahip değildir lakin gördüğümüz gibi ana dili sadece onun kullanımını nasıl aza indirgeyebildiğimiz ile ilgilidir.

Ana dil ve ikinci dil birbirinden ayrı tutulmalıdır görüşü yeni dil çalışmalarının konusudur. Bunun yanı sıra iki dillilik konusu önemlidir ki alanda geniş yere sahiptir. İkidillilik ile ilgili önemli bulgulardan birini Bloomfield, bilinmesi gereken dil miktarı en üst düzeyden dengeli düzeye geldiğinde iki dilin kontrolü ana dil konuşanı gibi olduğunda iki dilli olma durumunun olduğunu savunur (Bloomfield, 1983). İki dilli olma durumu bilişsel ve sosyal olarak olumlu sonuçlara sebep olma yanı sıra dil değiştirme yeteneği de kazandırır. İki dilli olma fonksiyonu iki topu aynı anda kucağında taşımaya benzer ama sadece bir topu atma şansınız vardır. Sınıf içerisinde de iki dili aynı anda taşıyan öğretmen zaman zaman ana dili zaman zaman ikinci dili kullanır. Ana dili ruhdilbilimsel olarak kullanma durumları genellikle duygu durumlarına bağlı olarak değişir.

Grosjean (2010: 4) ve Valdés ve Figueroa (1994: 8) iki dilli kişileri, günlük yaşamlarında iki veya daha fazla dile veya lehçeye ihtiyaç duyup onları kullanan bireyler, biçiminde tanımlamışlardır. Bu tanım, tek dilli olmayan herkesi kapsayacak şekilde çok geniş bir anlam içerdiği için eleştirilmektedir. Çünkü bu şekilde bir yaklaşım, iki dillilik ile çok dillilik kavramlarını eşit olarak görmektedir (De Angelis, Roncadelli & Mansutti, 2007: 8).

Demircan (1990)'a göre iki dillilik, bir kişinin hayatının herhangi bir döneminde ana dilinden başka ikinci bir dili belli ölçüde kullanmasıdır. Özdemir (1988), iki dilliliğin bireyin iki dil sistemiyle özdeşleşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmektedir. Aksan (2000:26) ise iki dillilik kavramını, bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu, olarak açıklamaktadır. Ana dilin öğretime nasıl entegre edileceği tartışma konusudur bazı öğretmenler bu konuda kendini suçlu hissetmektedir. En azından ortaokullarda ana dil kullanımı söz konusu olabilir ki bu kanun geçersiz olsun ve böylelikle onlar da gündelik konuşmalarda kendilerini daha rahat hissedebilsinler.

Cook ise sınıfta ana dil kullanımına daha geniş bir bakış açısı getirerek onun pişmanlık unsuru olarak değil de olumlu faydalarının ele alınmasından yanadır (1999). Cook (2001) Ana dilin yabancı dil öğrenmede olduğu kadar yabancı dil kullanımında da tamamlayıcı rol oynadığını, Vigotsky tarzı araştırmaların ana dilin kullanımının sosyal bir girişim olduğunu zira öğrencilerin yabancı dili şekillendirmesi için gereken yönlendirici destek niteliği taşıdığını belgelediğini belirtir. Anton ve Dicammilla ise ana dilin bireyler ile öğrenenler arasında göstergebilimsel aracılık eden güçlü bir unsur olarak kullanıldığını belirtir (1998: 415). Bununla birlikte Cook (2001), eğer dil öğrenme amacı öğrencilerin zekalarını bilişsel, duygusal ya da sosyal yönden geliştirmek ise yabancı dilin akıldan çıkarılmaması gerektiği eklemesini yapar.

Yıldırım ve Mersinligil (2000) ‘Yabancı Dil Sınıfında Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman ve Neden?’ adlı çalışmalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde ortaya çıkan çeşitli faktörlere bağlı olarak yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının her zaman önemli bir yer tuttuğu görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler anadilini kullanma konusunda esnek olması gerektiğini, ancak bu esnekliğin öğrencilerin herhangi bir alışkanlık haline getirme eğilimine oluşumuna yol açmaması gerektiğini savunurlar.

Şevik’in (2007) yabancı dil sınıfında ana dilinin yeri adlı araştırmasından elde edilen veriler öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunun anadiline karşı olmadığını ve anadilinin çeşitli amaçlara yönelik ve farklı düzeylerde dil öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Şevik, konu hakkında bilinçli olmanın ve anadilinin olumlu etkilerinden faydalanmanın anadil kullanımına tamamen karşı olmaktan daha iyi bir tutum olduğunu öne sürmektedir. Cook (2001: 418) ise öğretmenlerin ana diline başvurma sebeplerini şu şekilde tespit etmiştir:

- L2’nin zorluğunun çok yüksek olduğu talimatlar ve açıklamalar için kısa yol sağlamak.
- Öğrencilerin zihninde birbirine bağlı L1 ve L2 bilgisi oluşturmak.
- Diğer öğrencilerle iş birliği içinde diyalog yoluyla öğrenme görevlerini yürütmek.
- Daha sonraki gerçek yaşamda kullanım için dil değiştirme gibi L2 etkinlikleri geliştirmek.

Bu sebeplerin ardında öğretmeni ruhsal olarak ana dile başvurmaya iten sebepler olduğunu düşünmekteyiz. Zira öğretmenin yukarıdaki işlevleri amaca yönelik olarak ana dile başvurduğu gerçeği gözlemlenen bir davranıştır. Dil öğretiminin hem içsel hem de dışsal hedefleri bulunmaktadır. Öğretmen bunları yerine getirme sorumluluğunda olduğunun bilincindedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler aşağıda verilmiştir:

Ana dili edinimiyle yabancı dil öğrenimi arasındaki en belirgin fark, ana dili ediniminde bireyin kendini sürekli başarılı olarak düşünmesidir. Diğer bir ifadeyle ana dilini yeterince konuşamamaktan yakının bir bireyle karşılaşmak oldukça zordur. Yabancı dil öğrenen bireyler ise hedef dilde başlangıçta ümit ettikleri veya ulaşmayı amaçladıkları yüksek bir seviyeye asla ulaşamazlar.

Ana dili edinimi otomatik olarak gerçekleştiği için motivasyon unsuru ön planda değildir. Motivasyon, bireyin ana dilini ne kadar öğrenip öğrenmediğinde veya onda ne kadar ilerlediğinde önemli bir rol oynamamaktadır. Buna karşılık, yabancı dil öğrenmede motivasyon temel bir konudur ve dil öğrenmeyle ilgili birçok faktörün çalışmasını destekler özelliktedir. “Bir atı suya götürebilirsiniz, ancak ona su içiremezsiniz” sözü buna iyi bir örnektir.

Ana dili edinimi, özellikle yaşamın ilk yılında çocukların birçoğunda etkileyici bir düzenlilikle ortaya çıkan ve önemli dönüm noktaları barındıran bir süreç olarak karakterize edilmiştir. Hem süreçlerde hem de nihai sonuçlarda adil bir değişkenlik olduğu için ana dili edinimini tekdüze olarak nitelenmek mümkündür. Bununla birlikte, her açıdan ve her düzeyde farklı varyasyonlarla karşılaşılacak yabancı dil öğrenimi sürecine karşı ana dili edinimi homojen görünmektedir. Ayrıca yabancı dil öğreniminde belirgin olmayan birçok faktör ve süreç bulunmaktadır.

Ana dili ediniminin önemli bir özelliği, edinimin bebeğin kendisini kuşatan dünya hakkındaki öğrenmeleriyle el ele gerçekleşiyor olmasıdır. Buna karşılık, yabancı dil öğrenimi, bireyin önceden var olan kavram bilgisi, düşünme ve problem çözme becerisini kullanarak yabancı dile ait kodları çözmesiyle gerçekleşen ve dengesizlikler gösteren bir süreci kapsar. Bu arka plan bilgisi ve onunla ilişkili bilişsel olgunluk yabancı dil öğrenme sürecini kaçınılmaz olarak etkiler.

Ana dili, bireye kendisini ifade etme, kimlik kazanma ve diğer ana dili sahipleriyle güçlü ve samimi birliktelik kurularak, bireyin içinde yaşadığı topluma aidiyet duygusunu kazanmasını sağlar. Yabancı dil veya ikinci dil vasıtasıyla birey, ana dilini tamamlayan yeni bir kimlik kazanabilir. Ancak bu kazanım isteğe bağlı olduğundan bireyin hedef kültürü kabullenmesini zorlaştırır.

Ana dili, önceden dil bilgisi kurallarını bilmeksizin öğrendiğimiz ilk dildir. Yabancı dil ise önceden var olan ana dili bilgisinin üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle ana diline ait alt yapının varlığı veya yokluğu, ana dilinin yabancı dil öğrenimine ve kullanımına aktarımında kendini gösterir. Beynin ana diline olan bağlılığının, yeni dilleri barındırma kapasitesini nasıl etkileyeceği henüz net olarak bilinmemektedir.

Öğrencilerin hem ana dili hem de ikinci dil ediniminde maruz kaldıkları kaliteli ve adil miktarda dil girdisi olmasına rağmen, iki öğrenme süreci büyük ölçüde farklılık gösterir. Hem ana dili girdisinin kalitesi hem de miktarı, dil öğrenenlerin tipik olarak maruz kaldığı ikinci dil girdisini önemli ölçüde aşmaktadır. Ana dili ediniminde girdi ebeveynler ve bakıcılardan sağlanır. Yabancı dil öğreniminde ise girdi, sistematik bir yapay ortam olan sınıftan sağlanır.

Ana dili ve yabancı dil öğrenimi arasındaki en araştırılmış teorik ayrım, iki süreçte örtük ve açık öğrenme mekanizmalarının değişen paylarıyla ilgilidir. Ana dili edinimi açık öğrenme mekanizmalarını (örneğin sözcük öğreniminde) içerir ve benzer şekilde yabancı dil öğrenimi, belirli bir örtük öğrenme miktarını içerir, ancak yabancı dil öğrenimi işleminde ana dili ediniminin zahmetsiz ve otomatik doğasını çok az bulduğumuz kesin olmayan bir gerçektir.

Bu çalışma, ana dili edinme ve yabancı dil öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiye dair literatür bilgisinden hareketle Fransızca öğretimiyle ilgili yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin ana dile başvuru durumlarıyla ilgili çıkarımlar yaptığımız ve durumunu ortaya koyduğunuz bir çalışmadır. Herhangi bir dilde olduğu gibi Fransızca da ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu benzerlik ve farklılıkların geliştirilen kuram, yöntem, teknik ve stratejilere yansıtılması gayet normaldir. Tüm kuram ve yöntemlerin ortak amacı, bireylerin hedef dili en iyi ve doğru şekilde öğrenmelerini, diğer bir ifadeyle ana dili gibi öğrenmelerini sağlamaktır.

KAYNAKÇA

- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.
- Bekler, E. (2015). Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi. İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 149-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Bekleyen, N., & Hayta, F. (2015). Language learning strategies. *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications*, 434.
- Bloomfield, L. (1983). An introduction to the study of language. *An Introduction to the Study of Language*, 1-383.
- Brooks, C. K. (1964). Some approaches to teaching standard English as a second language. *Elementary English*, 41(7), 728-733.
- Brown, D. N. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 167-182.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Campbell, R. J., Fallows, I., Scott, J., Ortiz, T., Rodríguez, T., & Mora, T. (1991). Una revisión del sector pesquero artesanal en el Ecuador y los factores de consideración para su desarrollo. *Boletín Científico y Técnico*, 11(8), 89.
- Cook, H. M. (1999). Why can't learners of Japanese as a foreign language distinguish polite from impolite speech styles?. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434536.pdf>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423.
- Crookes, G., & Gass, S. M. (1993). Tasks and language learning: Integrating theory and practice. *Multilingual Matters*, 93.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- De Angelis, A., Roncadelli, M., & Mansutti, O. (2007). Evidence for a new light spin-zero boson from cosmological gamma-ray propagation?. *Physical Review D*, 76(12), 121301.
- Demircan, O. (1990). Yabancı dil ogretim yöntemleri [Methods of foreign language teaching]. Istanbul: Ekin Egitim Yayınları.
- Deneme, B. (2015). Bilişsel kod öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code learning approach). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 81-92). Ankara: Pegem Akademi.
- DES (1990). A survey of the teaching and learning of modern foreign languages in a sample of inner city and urban schools. London: DES.

- Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom?. *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: Not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6(33-35).
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: CUP.
- Howatt, A. P. (1984). Language teaching traditions: 1884 revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-282.
- Kaya, F. (2015). Telkin Yöntemi (Suggestopedia). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 133-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo
- Littlewood, W., & William, L. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- Mohanty & Majumdar (1994:839), “İki dilli bireyler, iki veya daha fazla dilden herhangi birinin veya hepsinin konuşucuları ile etkileşimleri sırasında bireysel ve toplumsal iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerdir” diyerek iki dillilik kavramına sosyo-iletişimsel boyuttan yaklaşmıştır.
- Mohanty, K. K., & Majumdar, T. J. (1994). Altimeter-plot: a C-language program for simultaneous plotting of satellite altimeter-derived geophysical parameters. *Computers & Geosciences*, 20(5), 839-848.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Oral, Ş. (2015). Sessiz Yol Yöntemi (Silent Way). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 115-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Paker, T. (2015). İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching Method). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 187-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Pan, V., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Prodromou, L. (2002). From mother tongue to other tongue. <http://www.shareeducation.com.ar/pastissues3/236/1.htm>
- Salı, P. (2015). Doğal Yaklaşım (The Natural Approach). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 169-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Stern, P. C. (1992). Psychological dimensions of global environmental change. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 269-302.
- Şenel, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şevik, M. (2007). The place of mother tongue in foreign language classes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 99-119.
- Şubaşı, G. (2015). Grup İle Dil öğrenme Yöntemi (Community Language Learning Method). İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 93-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing.

- Yaman, İ., Şenel, M., & Yeşilel, D. B. A. (2015). Exploring the extent to which ELT students utilise smartphones for language learning purposes. *South African Journal of Education*, 35(4).
- Yaprak, Z. (2015). İçerik Temelli Öğretim/ İçerik ve Dil Bütünleştirmeli öğrenme. İçinde, N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* (ss. 211-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, R., & Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: when and why?, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 131-142.