

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Tense, aspect and narrative structure in oral narratives of students and native speakers of French: A comparative study

Turkish Title of Article:

Anadili Fransızca olanlarla yabancı dili Fransızca olanların sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, kılınış, görünüş ve söylem yapılarının karşılaştırmalı incelenmesi

Author(s):

Mustafa MAVAŞOĞLU

For Cite in:

Mavaşoğlu, M. (2017). Tense, aspect and narrative structure in oral narratives of students and native speakers of French: A comparative study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 509-546, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.019>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Tense, aspect and narrative structure in oral narratives of students and native speakers of French: A comparative study

Makalenin Türkçe Başlığı:

Anadili Fransızca olanlarla yabancı dili Fransızca olanların sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, kılınış, görünüş ve söylem yapılarının karşılaştırmalı incelenmesi

Yazar(lar):

Mustafa MAVAŞOĞLU

Kaynak Gösterimi İçin:

Mavaşoğlu, M. (2017). Tense, aspect and narrative structure in oral narratives of students and native speakers of French: A comparative study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 509-546, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.019>

Tense, Aspect and Narrative Structure in Oral Narratives of Students and Native Speakers of French: A Comparative Study

Mustafa MAVAŞOĞLU *^a

^aÇukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.019

Article History:

Received 27 May 2015

Revised 23 June 2017

Accepted 15 July 2017

Online 22 August 2017

Keywords:

French language learners,
Grammatical aspect,
Lexical aspect,
Narrative structure.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aims to comparatively examine features of tense, aspect and narrative structure in oral narratives of Turkish L1 learners of French as a foreign language and native speakers of French. The sample of the study included 93 students enrolling in first, second, third and fourth years of French Language Teaching Department at Çukurova University as well as 16 native speakers of French. Participants were first asked to watch French dubbed versions of Lion King and A Christmas Carol, both Walt Disney productions, then to orally retell these movies. Data were analyzed in terms of the aspect and discourse hypotheses. Results indicated that both students and native speakers of French highly structured their oral narratives by présent. Oral narratives with high use of présent indicate that students began to dispose of the effects of both narrative structure and inherent semantic properties of verbs. However, students did not have same levels of getting rid of the effects of narrative structure and lexical aspect. Namely, junior and senior students found to be more influenced by narrative structure and lexical aspect compared with freshman and sophomore ones.

Anadili Fransızca Olanlarla Yabancı Dili Fransızca Olanların Sözel Anlatılarındaki Dilbilgisel Zaman, Kılış, Görünüş ve Söylem Yapılarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.019

Makale Geçmişi:

Geliş 27 Mayıs 2015

Düzeltilme 23 Haziran 2017

Kabul 15 Temmuz 2017

Çevrimiçi 22 Ağustos 2017

Anahtar Kelimeler:

Fransızca öğrencileri,
Görünüş,
Kılış,
Sözlü söylem yapısı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin ve Fransızca anadil konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, görünüş, kılış ve söylem özelliklerini karşılaştırmalı incelemektir. Kesitsel desenli çalışmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından 93 öğrenci ile anadili Fransızca olan 16 Fransız katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılara Walt Disney yapımı Lion King ve A Christmas Carol adlı çizgi sinemaların Fransızca seslendirmeli biçimleri izletilmiş ve bu filmleri sözlü olarak yeniden anlatmaları istenmiştir. Veriler kılış hipotezi ve söylem hipotezi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, hem Fransızca öğrencilerinin hem de Fransız katılımcıların sözel anlatılarını yüksek oranda présent dilbilgisel zamanı ile yapılandırdıklarını göstermiştir. Sözel anlatıların présent ağırlıklı olması, kılış ve söylem hipotezlerinin passé composé/imparfait dilbilgisel zamanları ile kılış sınıflamasındaki eylem türleri ve anlatı yapıları arasındaki etkileşim konusunda öne sürdükleri savları bir ölçüde devre dışı bırakmış ve Fransızca öğrencilerinin eylem seçimlerinde ne söylem yapılarının ne de eylemlerin için anlamsal özelliklerinin bütünüyle etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca söylem yapıları ve eylemlerin için anlamsal özelliklerinin etki derecelerinin katılımcılar arasında farklılıklar sergilediğini göstermiştir. Buna göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dilbilgisel zaman seçimlerinde söz konusu faktörler birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine oranla daha etkili olmuştur.

Introduction

As foreign language teachers working at university, it is not uncommon to hear students in preparatory class or first year who say, when encouraged to get to know other students from upper classes in order to receive help with some language subjects: “But upper classes don’t know French (or German, or English) better than us!” Or they convey that these students tell them: “your French is better than ours, we have forgotten French!” Taken from one of the oral narratives for this study, following example (1) illustrates well this situation. These utterances from a senior student seem to verify what is told by students from lower classes:

1. *...une famille avoir une ...une petite enfant qui est .. une.. prob ..problème son jambe. Il est avare mais après une rêve, il est aidé ..une famille. Il toujours ..compte. Vieil ..l’oncle vieil ...n’est pas bon bonheur mais ..il devient ...un bon personne. Les bons sont toujours gagnent ; les méchants sont toujours ..perdre (Y4P14)[†]*

These utterances reflect morphological errors, simple in appearance but serious yet when we think that these are errors by future teachers of French who are not very far from working in the field. We, with our colleagues, are of the opinion that similar errors need to be dwelled on. In addition, there should be no direct relationship between students’ grades and the severity of their errors since students with good grades in courses also fall into these errors. Even though these errors were corrected incessantly when these students were in preparatory class and they cannot be able to graduate to first grade without any optimal correction of all these errors, how is it that their linguistic level cannot progress in upper classes? Or, if we say more clearly, do they really have a weaker linguistic level as they approach the end of their studies? Discussions we make on the subject with colleagues from the field not only of French language teaching but also of teaching of other foreign languages seem to require positive answers to these questions. Obviously, other means are clearly needed to be able to perfectly define this problem otherwise what have been told so far would remain hypothetical. All these observations, increasing interest in research on foreign language learners’ interlanguages in terms of verbal morphology and lack of cross-sectional studies that focus on verbal morphology of Turkish L1 learners of French as a foreign language led the researcher to carry out this study. Aiming also at contributing to scientifically clarify relationship between progression and linguistic level at undergraduate study as noted before, the present study is theoretically based to two hypotheses: *the aspect hypothesis* in the context of tense, lexical and grammatical aspect and the *discourse hypothesis* in the context of tense, aspect and narrative structure.

Providing within itself all the means to refer to time, the concept of temporality has always been an important focus in second language acquisition research. Three concepts are worthy of attention when it comes to acquisition of temporality expressing systems: tense, lexical aspect and grammatical aspect. These concepts have taken part in many descriptive and pedagogical explanations about language. Development of research in acquisition of temporality generally reflects development process of research in second language acquisition as well (Bardovi-Harlig 2000).

Tense, Lexical Aspect and Grammatical Aspect

Tense is a deictic category that allows fixing a process on the time line. In French, *Alexandre voit Cécile* and *Alexandre a vu Cécile* are utterances which indicate tense distinctions. Tenses not only convey information about time but also express in what way we envisage the course of the process and its mode of manifestation in time (Maingueneau 1991). This information is called grammatical aspect.

[†] Y4P14 (Year 4 Participant 14)

Grammatical aspect is a system of rigorous oppositions instituted by verbal morphology like oppositions of endings (Maingueneau 1991). It provides different ways of looking at situation types (Comrie 1976; Dahl 1985; Smith 1983). In French, there are two forms of past: perfective and imperfective. *The passé composé* (PC) expresses perfective aspect and situates the utterance in relation to the utterer. The process is completed at the time of the enunciation. *The imparfait* (IMP), on the other hand, expresses the imperfective aspect and situates the utterance in an indeterminate moment before the moment of enunciation. This indeterminacy is likely to be interpreted as duration, repetition, continuity or state (Maingueneau 1991). Utterances such as *Alexandre a dormi* (passé composé; simple past) and *Alexandre dort* (imparfait; past progressive) show an aspectual contrast although both are in the past tense.

Although grammatical aspect and lexical aspect are two different linguistic categories, it is nevertheless impossible to ignore one when discussing the other. The distribution and interpretation of grammatical aspect are influenced by lexical aspect.

Lexical aspect differs from grammatical aspect. While the latter is essentially a grammatical category like PC and IMP, the former is only lexical which refers to intrinsic temporal features of verbs and predicates. A predicate may assume a process that has an inherent duration such as *parler* “speak” and *dormir* “sleep”; a punctuality such as *éclater* “explode” and *remarquer* “notice”; both an inherent specific duration and a specific endpoint such as *construire une maison* “build a house” and *peindre un tableau* “paint a picture” or a state such as *vouloir* “want” and *aimer* “like/love”. In literature, there are two types of aspectual category that have been used in studies dealing with lexical aspect: binary and quaternary categories.

Binary categories of lexical aspect contrast predicates in terms of simple features such as stativity vs dynamicity, durativity vs punctuality or telicity vs atelicity. Static/dynamic opposition distinguishes states (such as *sembler* “seem” and *savoir* “know”) from other predicates (e.g., *jouer* “play”, *lire un livre* “read a book”, *éclater* “explode”). Durative/punctual opposition distinguishes predicates that can be considered as instantaneous or insegmentables and which have no duration (*éclater*) from those with duration (*chanter* “sing”, *chanter une chanson* “sing a song”). Telic/atelic opposition distinguishes predicates with a specific endpoint (*chanter une chanson*) from those who do not (*chanter*) (Maingueneau 1991).

Most of the early studies on aspect used binary distinctions (Housen 1993, 1994; Kaplan 1987; Robison 1990). Binary distinctions have had some undesirable results like grouping of different predicate types (Bardovi-Harlig 2000). For example, durative/punctual opposition distinguishes predicates that can be considered as instantaneous from those with duration, but it also groups stative predicates with dynamic ones in the non-punctual category.

Vendler (1967) proposed a quaternary classification, directly classifying verb processes into four aspectual categories such as states, activities, accomplishments and achievements. Each category has distinctive features.

States persist over time. They are not interruptible. They have no beginning, no end and no middle; they assume neither agent nor change. They are not compatible either with punctual indications or with an un + nom temporel as in (2) and (3):

2. **Léa est belle à midi*

(Lea is beautiful at noon)

3. **Léa est belle en une heure* (Maingueneau 1991, 52).

(Léa is beautiful in one hour)

Sembler, savoir, vouloir, and être (*Alexandre est travailleur*- Alexander is hardworking) are examples of states. Vendler (1967) classifies habits among states, too.

Activities are processes with an inherent duration and without temporal closure because they involve a space of time, such as *dormir* and *nager*. They do not have a specific ending, as in *j'ai nagé toute la matinée* (I swam all morning). Activities do not combine with *en un + nom temporel* (4) but with punctual indications as in (5):

4. **Il a nagé en une heure*

(He swam in one hour)

5. *Il a nagé à midi* (Maingueneau 1991, 52).

(He swam at noon)

Pleuvoir "rain", *jouer, se promener* "walk, go for a walk", and *parler* "speak" are examples of activities.

Achievements, as opposed to accomplishments and activities, are not segmentable, have no duration (*apercevoir* "see, perceive"), and seize the beginning or end of an action (Mourelatos 1981). They can be considered as reduced to a point (Andersen 1991). They combine with punctual indications as in, *Il a aperçu Jean à 8 heures* (He saw Jean at 8 o'clock) but little with *pendant + syntagme nominal* as in * *Il a aperçu Jean pendant une minute* (He saw John for a minute)(Maingueneau 1991, 52). *Arriver* "arrive", *quitter* "leave", *remarquer* "notice", *reconnaître* "recognize" and *s'endormir* "fall asleep" are examples for achievements.

Accomplishments are processes that have a specific endpoint (like achievements) and an inherent duration (like activities). They are true only when the process has come to an end. Accomplishments are hardly compatible with punctual temporal indications as in **il écrit une page à 8 heures*, but associate well with *en un + nom temporel* as in *il écrit une page en un mois* (Maingueneau 1991, 52). *Construire une maison* and *peindre un tableau* can be given as examples of accomplishments.

Accomplishments and achievements can be grouped as telic predicates, known as "events" (Mourelatos 1981). States and activities can be grouped as atelic predicates. Vendler's categories can be divided into three features: [\pm punctual], [\pm telic] and [\pm dynamic]. The [+ punctual] feature distinguishes achievements from all other categories. The [+ telic] feature distinguishes predicates with a specific endpoint (*nager 400 mètres* "swim 400 meters") from those who do not (*jouer*), and thus distinguishes achievements and accomplishments from activities and states. The [+ dynamic] feature distinguishes dynamic predicates (e.g., *courir, lire un livre, se réveiller* "wake up") from static predicates (like *sembler* and *connaître*).

Andersen (1989) who used the quaternary classification postulated four stages in the acquisition of perfective past (PC): from achievements to accomplishments, to activities, and finally to states. Imperfective past (IMP) appears later than perfective past and spreads to four stages: from states to activities, to accomplishments, and finally to achievements. Although imperfective past emerges after perfective past, their stages overlap. Many studies have applied the principles established by Andersen regarding the spread of verbal morphology to a variety of other languages (Bardovi-Harlig 2000).

Aspect Hypothesis

The aspect hypothesis is based on a theory of lexical or inherent aspect that differs from grammatical aspect. While the latter is an essentially morphological category such as IMP and PC, the former is only lexical which relates to the temporal structure of verbs and predicates.

The aspect hypothesis asserts that at early stages in the acquisition of temporal reference, learners associate lexical aspect with grammatical aspect. They tend to use verbal morphology to mark lexico-aspectual distinctions (stative vs. dynamic events, durative vs. punctual events, telic v. atelic events) rather than temporal distinctions. Andersen (1991) showed that achievement verbs are first marked in perfective past (PC) before they gradually spread to accomplishment, to activity and finally to state verbs. In contrast, verbs that are stative by nature are first marked with imperfective past (IMP) which indicates durativity before they spread to activities, to accomplishments and finally to achievements.

Bardovi-Harlig (1998) used oral and written narratives in a study with learners of English to test the aspect hypothesis. The oral data support this hypothesis better than the written data. The oral data indicated a net increase in the simple past from achievements and accomplishments to activities even though achievements and accomplishments were used with similar rates. Cloze tests already used by Bardovi-Harlig, and Reynolds (1995) also showed no difference between these two verbal categories.

Robison' study (1993) with Spanish-speaking learners of English also validated the aspect hypothesis. Results obtained from oral interviews showed that the use of simple past was the highest with achievements. The use of simple past with all aspect categories has increased as the language level develops. In another study, Robison (1995) observed that the association of progressive marker with activities is strengthened according to the linguistic level. The use of present tense with states has also been observed in contexts requiring the imperfective past.

Salaberry (1999) argued that the effect of lexical aspect at early stages of L2 Spanish should not be as widespread as at advanced stages. Nevertheless, a reanalysis of Salaberry's (1999) data by Bardovi-Harlig (2000) showed that the data truly follow predictions of the aspect hypothesis. On the basis of data obtained from intermediate and advanced Spanish learners by a cloze test, Salaberry (2002) found that the effect of lexical aspect does not seem to be stronger among advanced learners than among intermediate learners.

Discourse Hypothesis

According to Godfrey (as cited in Bardovi-Harlig 2000), the use of temporal morphology could not be completely understood regardless of discourse. Cross-linguistic studies have pointed out that the distinction between foreground (FG) and background (BG) is a universal feature of discourse (Bardovi-Harlig 2000). An early study by Kumpf (as cited in Bardovi-Harlig 2000) found that there is a relationship between the use of verbal morphology in interlanguage and narrative structure. The discourse hypothesis predicts that learners use verbal morphology to distinguish FG from BG in their narratives (Bardovi-Harlig 1994).

According to Hopper (as cited in Bardovi-Harlig 2000), FG implies events belonging to the dynamic structure of discourse. For Dry (as cited in Bardovi-Harlig 2000), FG consists of clauses which succeed one another and move narrative time forward. The most basic narratives of low-level learners consist only of clauses in FG. The information provided in FG clauses must be new rather than given.

BG has different functions that support FG. Events reported in FG proposals are sequential while BG events are often out of sequence with respect to FG. Hopper (as cited in Bardovi-Harlig 2000) claims that BG does not contain main events but serves as a support that details or evaluates events in FG. BG also reports events that precede the events in FG.

Dahl and Hopper Hopper (as cited in Bardovi-Harlig 2000) argue that the narrative context influences temporal reference more than the tense itself. Dry (as cited in Bardovi-Harlig 2000) reports that FG clauses are usually formed with perfective past (PC) or historical present while BG clauses include imperfective past (IMP).

Research into learners' narratives has shown that the narrative context influences the distribution of temporo-aspectual morphology. Early studies on the effect of the narrative context were mainly case studies (Flashner 1989; Housen 1994; Treviso 1987; Véronique 1987), while subsequent studies were conducted with more learners.

European Science Foundation (ESF) carried out a project on the acquisition of temporality by immigrant workers in European countries (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). The target languages were English, German, Dutch, French and Swedish. The project focused not only on tense and aspect but also on narrative structure. Although the objective of this project was not to test directly lexical aspect, especially one of the results drew back attention to a situation emphasized in studies on the acquisition of French. Although French has an aspectual distinction for past reference, there is no evidence in the data which shows that even advanced learners acquire it. Results also showed that events in learner narratives reported in FG presented an inherent boundary and BG events tended to be rather durative and to appear at the same time as certain events reported in FG. This supports the discourse hypothesis which predicts that learners distinguish FG from BG regardless of verbal morphology. Likewise, Véronique (1987) claimed that the use of verbal morphology in the interlanguage of African workers was not determined by FG and BG.

Harley (1992) who conducted a cross-sectional study to examine developmental patterns in the acquisition of L2 French by Canadian English-speaking immersion students in terms of tense and aspect within the framework of properties of French verbal system, found a relationship between tense chosen and lexical aspect. PC was employed particularly with dynamic verbs while IMP was lexically limited to a small number of durative verbs such as *aimer*, *avoir*, *être*, *pouvoir*, *savoir* and *vouloir*. To express temporality, students in this study, like participants in the ESF project, tended to rely on the discursive context or time adverbials rather than on verbal morphology. This suggests an early stage of acquisition that is universal where lexical and discursive means play a more important role than verbal morphology (Fan 2005).

Bardovi-Harlig and Bergström (1996) tested the aspect hypothesis. Learners of English and French were asked to retell an 8-minute excerpt from the silent movie *Modern Times*. Results revealed the effects of lexical aspect on the acquisition patterns in both English and French. For French, IMP appeared later than PC. IMP marking began with states spreading next to other verb classes while PC had an early strong association with achievements, followed respectively by accomplishments, activities and states. As in Harley (1992), IMP was also found to be lexically restricted to some durative verbs (Fan 2005).

Kaplan (1987) conducted an error analysis in a study on patterns of development of PC and IMP acquisition by freshman and sophomore learners of French at university. The results showed that the use of PC has a higher accuracy rate than IMP. Indeed, learners produced PC verbs four times as much as IMP verbs. IMP was often presented by *présent* (PR) while relatively few PR verbs were used for PC. Kaplan also asserted that, in grammatical time marking, the precedence given to grammatical and not lexical aspectual organization may be considered as a universal feature of language acquisition. If the distinction is not temporal, it must be aspectual.

Salaberry (1998) conducted a study to examine the development of aspectual markers in English speaking learners of French and native speakers of French in control group. Results obtained from a written narration of a short film and a cloze test showed that the selection of past tense marking by learners of French was in accord with that by native speakers in terms of the prototypical relations between grammatical aspect and inherent semantic values of verbs. Data from the cloze test indicated that learners had a different use of non-prototypical grammatical aspect in L2 French from that in native speakers. As for the narrative task, the results showed that the use of PC and IMP between telic and atelic verbs was significantly different for both groups. According to Salaberry, extensive use of PC by learners in both tasks can be considered as evidence to see PC as a default past tense marker. The written task revealed over-dependence in non-native speakers on the use of this potential default marker of the past tense.

Kihlstedt (2002) examined the acquisition of tense and aspect in advanced learners of French. The results showed that lexical aspect did not influence the choice of PC and IMP by learners more than that by native speakers. Kihlstedt indicated that form precedes function. When past inflexions begin to spread to non-prototypical combinations (telic verbs in IMP or states in PC), they do not necessarily express the same functions as those in the target language.

Howard (2004) tested the aspect and discourse hypotheses in a study with advanced English speaking learners of French. The results of this study showed that neither narrative context nor lexical aspect determine alone verbal morphology of the learners. The results also demonstrated that there are interrelations between many other factors such as phonetic quality of verb (regular or irregular verbs), syntactic context, and influence of other markers of temporality, such as adverbs of time.

Fan (2005) investigated the processes in the acquisition of tense-aspect morphology by Anglophone learners of French and Chinese. Grammaticality judgement and cloze tests were used as data collection instruments. The results of the data obtained from learners of French as well as those of Chinese supported the prototype hypothesis. The distribution and accuracy of the use of temporo-aspectual morphology in both languages was influenced by intrinsic semantic features of predicates.

Aiming to comparatively examine features of tense, aspect and narrative structure in oral narratives of Turkish L1 learners of French as a foreign language and native speakers of French within the context of aspect and discourses hypotheses, the present study attempts to provide answers to following research questions:

- Do oral narratives of Turkish learners and native speakers of French share similarities in terms of lexical/grammatical aspects and the use of verbal morphology?
- To what extent do oral narratives of Turkish learners and native speakers of French resemble each other with respect to narrative structure (foregrounding /backgrounding) and the use of verbal morphology?
- To what extent do lexical aspect and narrative structure influence the use of verbal morphology in oral narratives by Turkish learners and native speakers of French?

Hypotheses

1. Learners use telic verbs with PC and atelic verbs with IMP at early stages of second language acquisition. This is called lexical dependence. It loses its influence as learners' level of proficiency increases. If learners use PR verbs independently of telic / atelic properties, this shows that this effect begins to decrease. In other words, the more the learners use verbs in PR the less the effect of lexical dependence is strong. In this case, junior and senior students expected at more advanced language level would use more PR verbs than freshman and sophomore ones.

2. Learners first use PC with mainly achievements at early stages of second language acquisition before spreading PC use respectively to accomplishments, activities and finally to states as they improve their linguistic level. They first use IMP with states before spreading it respectively to activities, accomplishments and finally to achievements. In that case, compared to freshman and sophomore students, junior and senior ones expected at more advanced language level would use, other than achievements, more PC verbs with accomplishments, activities and states and other than states, more IMP verbs with activities, accomplishments and achievements.

3. Within the context of narrative structure, learners at early stages of second language acquisition use PC with telic verbs in FG and IMP with atelic verbs in BG. Learners get rid of the necessity of using PC in FG and IMP in BG as their proficiency level increases. Using verbs in PR means disrupting the lexical dependence above mentioned. In this case, junior and senior students expected at more advanced language level would use, independently of telicity/atelicity, more PR verbs in FG and BG than freshman and sophomore ones.

Method

Research Design

The present study is cross-sectional. Cross-sectional design along with longitudinal one has been one of the most commonly used research design since the earliest investigations on verbal morphology in language learners (Bardovi-Harlig 2000). Thus the ESF project in which the acquisition of temporality by immigrant workers was investigated in target languages such as English, German, Dutch, French and Swedish had some cross-sectional studies beside longitudinal ones (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). There are several cross-sectional studies in literature that focused on tense, grammatical and lexical aspect and narrative structure (see, for example, Harley 1992; Hasbún 1995; Kaplan 1987; Salaberry 1999; Schlyter 1990).

Participants

Ninety three students in first, second, third and fourth years of French Language Teaching Department at Çukurova University participated in the study. These students formed the experimental group. With an age range of 19-24, they had German or French as selective foreign language course at high school. Out of 93 participative students, 73 had German, 13 had French and 7 had no foreign language course. The control group was formed by 16 native speakers of French, of whom 2 were in their twenties, 12 in thirties and 2 others in forties. French participants were all university graduates.

Data Collection Tools

For investigations on grammatical and lexical aspect, there were mainly two types of data collection instruments: written/oral narratives and cloze tests (Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Bergström, 1995; Collins 1997, 1999). As data collection tool, the present study used a film retell task as part of oral narrative. As the content is known by the researcher, this instrument allows the researcher to effectively follow narrative elements related by participants and to compare students from the point of view of their success in the transmission of these elements. When looking at movies chosen for film retell tasks in literature, it is seen that these were mostly silent movies (e.g. Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988; Chafe 1980; Dietrich, Klein, & Noyau 1995). The most important reasons for choosing silent movies as data collection instruments were the pellucidity of action scenes and scene changes. The clarity of action scenes provides advantages in correctly encoding verbs produced by participants within the context of aspect hypothesis while the comprehensibility of scene changes provides advantages in properly investigating FG/BG distinction made by participants within the context of discourse hypothesis.

Two French dubbed versions of animated films produced by Walt Disney were used as data collection tools in the present study. These are *A Christmas Carol* adapted in 1983 from the famous novel by Charles Dickens and the 1994 *Lion King* movie. Participants had a certain familiarity with these films. Both films have preponderantly more action scenes than conversations. From this aspect, it can be said that they have a structure which resembles that of silent movies. It has been thought that the abundance of action scenes would allow participants to produce as many verbs as needed in order to investigate the aspect hypothesis. In the films, events as well as set and scene changes are clearly distinctive. It was thought that this would provide convenience for participants to distinguish FG from BG within the context of the discourse hypothesis and to facilitate data production.

Data Collection

The data of this study were collected out of course hours. The researcher carried out negotiations with students to determine dates and to prepare a program both for film watching and retelling. In these negotiations, students were kept informed of the study and its process steps. Students of French first watched *A Christmas Carol*. Before starting to watch the movie, students were informed once more

by the researcher about what to do after watching the movie. The movies were separately shown for each class due to time lag. This prevented the researcher from performing film retell tasks immediately after watching the movie. Students carried out film retell tasks approximately one week after watching the film. Even if there was no time limit for film retell tasks, students averagely accomplished the task in one to five minutes. Before viewing the film, students were given a few minutes so that they could ask for words and structures they did not know or they wanted to remember. The same procedure was followed for *Lion King*.

French participants only watched A Christmas Carol. This has two reasons. Firstly, native speakers of French produced a greater number of utterances in their oral narratives than students. Indeed, the number of utterances produced by students who presented data for both films is considerably lower than that of native speakers. Secondly, the researcher had difficulties in finding native speakers of French and convincing them to participate in the study during data gathering process. At the time of this study, almost all French people said they had time problems and could only present data for only one film.

Data Analysis

Compared to tests that present strict controls such as cloze tests, oral narratives (film retelling task) is a data collection tool that ensures production of free utterances and allows participants to produce their own texts. Oral narratives of participants were recorded with a voice recorder. Recorded data were then saved on personal computer of the researcher to be later transcribed verbatim and coded for analyses.

After being transcribed, verbs in participants' oral narratives were classified and coded according to verbal morphology and lexico-aspectual categories. Tests previously used by Bergström (1995) and Salaberry (1998) to determine lexico-aspectual categories were applied. These are *être en train de test* (Guenthner, Hoepelmann, & Rohrer 1978) and *en X minutes test* (Dowty 1979; Guenthner, Hoepelmann, & Rohrer 1978; Nef 1980). *The être en train de test* is used to distinguish states and achievements (that cannot pass the test) from activities and accomplishments (that pass the test) while *the en X minutes test* is used to distinguish accomplishments from all other verb types. All verb types (states, activities, accomplishments and achievements) produced by participants were coded in terms of three grammatical tense: PC, IMP and PR. Some researchers who conducted studies in tense-aspect literature (Bardovi-Harlig & Bergström 1996; Bardovi-Harlig & Bofman 1989; Harley & Swain 1978; Kaplan 1987; Trévisse 1987) exhibited positive attitude towards incorrect verb types produced by participants and did not leave them out of assessment. This was the case for the present study. Oral narratives were then coded in terms of narrative structure in the light of discussions in literature (Dry 1981, 1983; Dowty 1986). Thus, clauses making it possible to convey events which succeed one another and move narrative time forward were coded as FG clauses while others which do not have this narrative function were coded as BG clauses.

Findings

Participants used four grammatical tenses: PR, PC, IMP and plus-que-parfait (PQP). PQP was excluded from analyses because it was used very little, if any, and no participant, except one junior and one senior, had recourse to this grammatical tense. Table 1 shows all verbs and predicates obtained from participants through oral narratives. Total number of predicates produced by participants is 4913. Students of French employed 4258 predicates while native speakers of French used 655.

Table 1.
Distribution of Verbs in PR, PC and IMP by Participants.

		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants	Total
PR	%	87.46	89.78	58.60	55.30	92.53	82.48
	Occurrences	(1688)	(1159)	(453)	(146)	(606)	(4052)
PC	%	8.50	7.51	21.74	31.44	3.66	10.91
	Occurrences	(164)	(97)	(168)	(83)	(24)	(536)
IMP	%	4.04	2.71	19.66	13.26	3.81	6.61
	Occurrences	(78)	(35)	(152)	(35)	(25)	(325)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(1930)	(1291)	(773)	(264)	(655)	(4913)

The first notable thing about tense use of participants is the dominance of PR compared to other tense types. Indeed, both students and native speakers of French used 4052 predicates in PR in their oral narratives, which accounts for 82.48% of all predicates in the corpus.

Table 1 indicates that freshman students produced 87.46 % of overall predicates in PR, sophomores 89.78 %, juniors 58.60 % and seniors 55.30 %. This rate was 92.53 % for native speakers of French in control group. Chi-square analysis showed a significant difference among students in PR use ($\chi^2_{(6,4251)} = 525.15$, $p = .00$). These results revealed that freshman and sophomore students resemble to native speakers in terms of PR choice more than junior and senior ones. This shows that, in contrast to the case asserted in the first hypothesis, junior and senior students were influenced by lexico-aspectual properties of verbs more than freshman and sophomore ones, and therefore, had a lower level of language.

When verbs in PR were examined in the context of lexico-aspectual properties, it is seen that achievements and states came to the fore. Table 2 gives the distribution of PR verbs in terms of lexico-aspectual categories.

Table 2.
Distribution of PR according to Lexico-Aspectual Classes and Participants.

PR		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
States	%	27.80	36.23	48.50	59.50	46.30
	Occurrences	(469)	(420)	(220)	(87)	(281)
Activities	%	24.30	19.50	13.40	20.50	25.20
	Occurrences	(409)	(226)	(61)	(30)	(153)
Accomplishments	%	11.40	7.50	5.50	10.90	3.40
	Occurrences	(193)	(87)	(25)	(16)	(21)
Achievements	%	36.50	36.77	32.60	9.10	25.10
	Occurrences	(617)	(426)	(147)	(13)	(151)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(1688)	(1159)	(453)	(146)	(606)

As can be seen in Table 2, although sophomore students' use of activities (36.23 %) was close to that of achievements (36.77 %), achievements were used more than other verb types in freshmen and sophomores (respectively 36.50 % and 36.77 %). The rate of use for state verbs in PR by junior and freshman students was quite superior to other types of verbs (respectively 48.50 % and 59.50 %). As for native speakers, it is seen that they also preferred states more than other lexico-aspectual classes (46.30 %).

PC was the second most used tense by students and native speakers of French in the oral film retell task. Total number of PC verbs produced by all participants is 536, which constitutes 10.91 % of all verbs in corpus (see Table 1). When the use of PC verbs is examined among participants, we see that it is senior students that used this tense the most (31.44 %), and sophomore students that used it the least (7.51 %). This rate was 8.50 % in freshman students while it was 21.74 % in junior ones. French participants had quite a little use of PC (3.66 %).

Andersen (1991) asserts that learners at early stages of second language acquisition use PC mainly with achievement verbs before they gradually spread it to accomplishment, to activity and finally to state verbs as their proficiency level increases. Likewise, Robison (1993) states that the use of PC in all aspectual classes, that is to say, states, activities, accomplishments and achievements, is only possible as long as one has an advanced linguistic level. On the basis of these theoretical considerations, as stated in the second hypothesis, junior and senior students expected at more advanced language level would use, other than achievements, more PC verbs with accomplishments, activities and states compared to freshman and sophomore ones. Table 3 gives the distribution of PC verbs in terms of lexico-aspectual categories.

Table 3.
Distribution of PC according to Lexico-Aspectual Classes and Participants.

PC		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
States	%	4.20	10.20	10.10	4.80	29.10
	Occurrences	(7)	(10)	(17)	(4)	(7)
Activities	%	19.50	9.30	17.20	20.40	37.50
	Occurrences	(32)	(9)	(29)	(17)	(9)
Accomplishments	%	14.00	9.30	7.10	3.60	0
	Occurrences	(23)	(9)	(12)	(3)	(0)
Achievements	%	62.30	71.20	65.60	71.20	33.40
	Occurrences	(102)	(69)	(110)	(59)	(8)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(164)	(97)	(168)	(83)	(24)

When examining PC verbs in the context of lexico-aspectual properties, it is seen that achievements were dominant in oral narratives of French language students. It can be said that they used PC verbs with achievements with close rates (71.20 % in sophomores and seniors, 62.30 % in freshmen and 65.60 % in juniors). Compared to native speakers, students used approximately twice as many PC verbs with achievements. Although they used achievements with similar rates, Chi-square analysis revealed a significant difference among students with respect to other verb types ($\chi^2_{(9,511)} = 19.12, p = .02$). However, it is hard to say that, compared to freshman and sophomore students, junior and senior ones distinctly used more PC verbs with other aspectual classes other than achievements. Thus, sophomore and junior students used PC verbs with states (respectively 10.20 % and 10.10 %), freshman and senior students used PC verbs with activities (respectively 19.50 % and 20.04 %) with close rates and even freshman and sophomore students used more PC verbs with accomplishments than junior and senior ones. In this case, it can be said that what is asserted in the second hypothesis was not fully supported. French participants used three times more PC verbs with states and nearly twice as many with activities than students. Although results indicated that students began to spread PC use to accomplishments, activities and states, this spread was not as equal as in native speakers of French. French participants used no PC verbs with accomplishments.

As regards IMP, students and native speakers of French made use of this tense in oral narratives for 325 verbs which constitutes 6.61 % of all verbs in the corpus (see Table 1). A between-participants examination demonstrates that it is junior students that resorted to this tense the most (19.66 %), and

sophomore students that used it the least (2.71 %). When looking at other students, it is seen that seniors used this tense three times more than freshmen (respectively 13.26 % and 4.04 %). This rate was 3.81 % for native speakers in control group.

When looking at IMP verbs in the context of lexico-aspectual properties, it is seen that states were more dominant than verbs of other aspectual classes. Table 4 gives the distribution of IMP verbs in terms of lexico-aspectual categories. States constituted about three fifth of all IMP verbs (respectively 60.00 % and 57.14 %) in sophomore and senior students while this was more than half in freshmen and juniors (respectively 51.20 % and 53.90 %).

Table 4.
Distribution of IMP according to Lexico-Aspectual Classes and Participants.

IMP		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
States	%	51.20	60.00	53.90	57.10	72.00
	Occurrences	(40)	(21)	(82)	(20)	(18)
Activities	%	29.40	28.50	23.60	17.10	24.00
	Occurrences	(23)	(10)	(36)	(6)	(6)
Accomplishments	%	7.70	5.70	4.60	11.40	4.00
	Occurrences	(6)	(2)	(7)	(4)	(1)
Achievements	%	11.70	5.80	17.90	14.40	0
	Occurrences	(9)	(2)	(27)	(5)	(0)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(78)	(35)	(152)	(35)	(25)

Activities were the second most used tense with IMP after states in oral narratives of participants. Thus, atelic verbs (states and activities) formed four fifth of IMP verbs in students while this was more than four fifth in native speakers. As noted previously, learners at early stages of second language acquisition use IMP mainly with states before they spread it to activities, to accomplishments and finally to achievements. With reference to this theoretical assumption, as stated in the second hypothesis, junior and senior students expected at more advanced language level would use, other than states, more IMP verbs with activities, accomplishments, and achievements compared to freshman and sophomore ones. However, Chi-square analysis revealed no significant differences among participants in terms of IMP use with activities, accomplishments, and achievements ($\chi^2_{(9,290)} = 8.06, p = .53$).

Following the examination of tense-aspect properties of students and native speakers of French in their oral narratives, discourse features were analyzed in what follows.

Table 5 gives the distribution of verbs in participants' oral narratives in terms of discourse structure (foregrounding/backgrounding). As is seen in the table, all participants used more BG verbs than FG verbs. Three fifth of verbs produced by students of French in oral narratives were in BG. This was more than four fifth in French participants (84.70 %).

Table 5.
Distribution of Foreground and Background Verbs according to Participants.

		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
Foreground	%	43.80	44.80	40.40	39.40	15.30
	Occurrences	(846)	(578)	(314)	(104)	(100)
Background	%	56.20	55.20	59.60	60.60	84.70
	Occurrences	(1085)	(713)	(462)	(160)	(555)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(1931)	(1291)	(776)	(264)	(655)

When considering narrative structure in terms of tense, it is seen that PR use was also dominant in grounding. Participants used PR verbs in order to distinguish FG events from BG ones. An example about this (6) is given below.

6.
FG

BG

[1] Ils sont dans un lieu dangereux comme un
caverne.

[2] Ici, il y a un piège pour eux.

[3] Soudain, trois hyènes sortent,
[4] Simba et Nala courent
[5] mais des hyènes saisissent Zazou.
[6] Puis Zazou fuit,
[7] puis père de Simba vient
[8] et les sauve (Y2P18)

Table 6 gives the distribution of PR verbs in FG and BG according to participants.

Table 6.
Distribution of PR Verbs and Grounding according to Participants.

PR		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
Foreground	%	42.70	44.60	37.50	22.80	17.20
	Occurrences	(720)	(519)	(169)	(33)	(104)
Background	%	57.30	55.40	62.50	77.20	82.80
	Occurrences	(968)	(644)	(282)	(112)	(501)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(1688)	(1163)	(451)	(145)	(605)

As is shown in the table, all participants used more PR verbs in BG. More than half of PR verbs produced by freshman and sophomore students were in BG (respectively 57.30 % and 55.40 %) while this rate was about two third in junior and senior ones (respectively 62.50 % and 77.20 %). French participants employed three fourth of PR verbs in BG (82.80 %). These data demonstrate that all students, especially junior and senior ones, seem like native speakers regarding high incidence of PR verbs in BG. However, Chi-square analysis revealed significant differences among participants with respect to PR use in FG and BG ($\chi^2_{(3,3443)} = 29.41, p = .00$). In the third hypothesis, it was asserted that, independently of telicity/atelicity, junior and senior students would use more PR verbs in FG and BG than freshman and sophomore ones. Although this hypothesis was supported with regard to PR use in BG, it was not upheld in terms of PR use in FG because freshman and sophomore students produced more PR verbs in FG (respectively 42.70 % and 44.60 %) than junior and senior ones (respectively 37.50 % and 22.80 %).

When analyzing FG and BG in the context of PC verbs, it is seen that, in contradiction to PR verbs, participants used more PC verbs in FG than in BG. Table 7 gives the distribution of PC verbs in FG and BG according to participants.

Freshman and sophomore students, as can be seen in the table, used two third of PC verbs (respectively 67.10 % and 57.90 %) in FG while junior and senior students employed more than two third (respectively 70.90 % and 75.00 %). Unlike students, native speakers of French predominantly used PC not in FG but in BG (91.70 %). Although PC use in FG and BG differs among participants, Chi-square analysis indicated that these differences were not statistically significant ($\chi^2_{(3,510)} = 7.02, p = .07$).

Table 7.
Distribution of PC Verbs and Grounding according to Participants.

PC		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
Foreground	%	67.10	57.90	70.90	75.00	8.30
	Occurrences	(112)	(55)	(119)	(63)	(2)
Background	%	32.90	42.10	29.10	25.00	91.70
	Occurrences	(55)	(40)	(49)	(21)	(22)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(167)	(95)	(168)	(84)	(24)

When dealing with oral narratives in the context of narrative structure and IMP, it is observed that all participants dominantly employed IMP in BG. Indeed, as can be seen in Table 8, students used about four fifth of IMP verbs in BG while French participants used more than four fifth. Although Chi-square analysis showed no significant differences among participants in terms of IMP use in FG and BG ($\chi^2_{(3,295)} = .92, p = .82$), it can be said that students resemble to native speakers of French regarding predominance of IMP in BG.

Table 8.
Distribution of IMP Verbs and Grounding according to Participants.

IMP		Year1	Year2	Year3	Year4	French Participants
Foreground	%	19.20	15.10	17.00	22.80	7.70
	Occurrences	(15)	(5)	(26)	(8)	(2)
Background	%	80.80	84.90	83.00	77.80	92.30
	Occurrences	(63)	(28)	(127)	(27)	(24)
Total	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Occurrences	(78)	(33)	(153)	(35)	(26)

We present, in what follows, results aiming at understanding whether verbal morphology of participants was affected by lexical aspect and narrative structure. Before going on to present detailed answers to this question with results, let us recall the assertions of two hypotheses, namely the aspect hypothesis and the discourse hypothesis, examined in the study in term of tense choice.

The aspect hypothesis asserts that learners at early stages of L2 are exposed to effects of lexical properties of verbs and it is these properties which determine their use of verbal morphology. According to this hypothesis, these learners use PC mainly with telic verbs and IMP with atelic verbs. For the discourse hypothesis, it is rather narrative structure which is determinative in verbal morphology. Accordingly, learners at early stages of L2 use PC with telic verbs in FG and IMP with atelic verbs in BG. Both hypotheses also assume that the effects of lexical aspect and narrative structure in determining the use of verbal morphology begin to lessen as learners' proficiency level increases.

When looking at results within the context of the aspect and discourse hypotheses, the first notable thing is again that participants structured their oral narratives considerably with PR. Table 9 gives the distribution of PR verbs and PC/IMP verbs in both FG and BG. As is seen in the table, 82.44 % of verbs were used in PR while 17.56 % of verbs in in PC and IMP.

The fact that participants structured their oral narratives largely with PR may be seen as an indication that neither lexical aspect nor narrative structure is effective anymore in the use of verbal morphology of participants.

Table 9.
Distribution of PR and PC/IMP Verbs in Foreground and Background.

PR		PC/IMP	
Foreground	% 31.44 Occurrences (1545)	Foreground	8.28 (407)
Background	% 51.00 Occurrences (2507)	Background	9.28 (456)
Total	% 82.44 Occurrences (4052)	Total	17.56 (863)

Discussion, Conclusion and Implementation

This study aims to comparatively study features of grammatical and lexical aspect and narrative structure in oral narratives of Turkish L1 learners of French as a foreign language and native speakers of French and to investigate whether intrinsic semantic features of verbs and narrative structure influence verbal morphology of participants.

Research Question 1

Do oral narratives of Turkish learners and native speakers of French share similarities in terms of lexical/grammatical aspects and the use of verbal morphology?

When comparing participants with regards to temporo-aspectual properties, it is seen that both students and native speakers of French formed their oral narratives substantially with PR. Having as equivalents both the present tense (*geniş zaman*) and the present continuous tense (*şimdiki zaman*) in Turkish, PR is one of the basic elements of French tense system. PR, as in Turkish again, may express past and future events. PR conveys a past event in the following example (7):

7. *Hier, je vais chez lui, sa mère veut que j'entre* (Maingueneau, 1991, 65)

(Yesterday I go to his house, his mother wants me to enter)

Temporal information is generally conveyed by adverbs of time in such utterances. But PR is also used to express past events without using any adverbs of time when the context is known to both speakers and listeners. In the present study, participants also used PR to retell events in movies that they watched and that should be told with past tenses (PC/IMP). They employed PR for these events without any adverbs of time or having only recourse to some adverbs such as *un jour* (one day) or *un matin* (one morning) in order just to show the course of time in narratives. Examples (8) and (9) are about this:

8. *Et un jour, il quitte euh ..cet endroit.... euh..Après cela, euh...deux animaux le trouvent* (Y3P5)

“And one day, he leaves uh .. this place uh..After that, uh ... two animals find him”

9. *Mais ..Simbat euh..se sent euh..coupable et ..s'enfuit ..il s'enfuit* (Y4P5)

“But ..Simbat uh.. feels uh .. guilty and ... runs away.. he runs away”

When reviewing studies in tense-aspect literature, it is noticed that some researchers included PR verbs in their works while others excluded them in order to focus only on past tenses. In a study with controlled tasks, Hasbún (1995) told student participants to commence their narratives with *habia una vez* (once upon a time) which allows beginning narration with past tenses. Likewise, Bergström (1995) afforded a written prompt to students of French participating in her study in an effort to incite them to structure their narratives with past tenses. The works of Robison (1995) and Bada and Genç (2007) may be cited as examples of studies where tasks were not strictly controlled. During data collection, these

researchers gave no instructions to the participants in order not to guide them with respect to tenses they should use in their oral narratives. Few PR verbs, if any, are chosen in the case of studies with strictly controlled tasks where participants are instructed to use of PC and IMP in their narratives at the time of data collection. The use of PR verbs increases when these are not studies with controlled or strictly controlled tasks. Consequently, the presence of numerous PR verbs in the present study can be explained by the non-use of design with controlled or strictly controlled tasks during data collection.

Freshman and sophomore students resembled more to native speakers of French in terms of PR choice density while higher lexical dependence was observed in junior and senior ones. Even if the fact that junior and senior students approach native speakers with regard to the rate of use for states in PR seems, at first glance, to contradict what has just been said, a closer examination would reveal that the abundance of states in PR in native speakers arises from the fact that they have frequently used, in oral narratives, presentational cleft constructions beginning with *c'est* (the *c'est*-cleft) which are very common. Indeed, the great majority of states produced by native speakers are constituted by the verb *être* in presentational cleft constructions. The abundance of states in PR in junior and senior students is not due to these constructions. The use of the verb *être* in this context is considered non-lexical and excluded from analyzes by some researchers (e.g. Bardovi-Harlig 1998). In the present study, all occurrences of the verb *être*, including that in presentational cleft constructions, were included in analyses in order to obtain natural environment of utterances produced and to completely compare students and native speakers of French. An example (10) of the verb *être* in presentational cleft constructions is given below:

10. *C'est pas affreux c'est plutôt euhc'est plus affreux que sympathique je trouve, c'est assez ... assez triste comme endroit -la maison d'Ebenezer Scrooge, Picsou en français (FP 1)[‡]*

"It's not ugly it's rather uh ... it's more awful than friendly, I think, it's pretty ... pretty sad as place - Ebenezer's house"

PR has been considered as default tense by some researchers in tense-aspect literature. Kaplan (1987) noted that, before IMP, French learners used PC instead of IMP. It was also found that learners of English (Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Robison 1995) and Danish (Housen 1993, 1994) used PR with states. Some researchers indicated that PR was used to distinguish states from non-states (dynamic verbs). In this sense, Kaplan (1987) stated that learners of French as a foreign language used PC to report events (activities, accomplishments and achievements) and PR to report non-events (states). Results of the present study revealed that students of French did not use PR to distinguish non-events from events.

PC was most associated with achievements and employed with similar rates by students of French. French participants interestingly had no recourse to accomplishments in PC. Rarity in accomplishments was also a conspicuous point in Fan's (2005) study but the researcher did not deal with probable causes of this fewness. We think that the scarcity of accomplishments in the present study can be explained by the fact that, in movies constituting a basis for oral narratives, there were few situations which required this type of verb.

IMP was most associated with states and employed with close rates by students of French. French participants used states in IMP with very high rates. The reason is that native speakers used presentational cleft constructions with *c'était* (IMP) a lot in oral narratives.

[‡] FP1 (French Participant 1)

Research Question 2

To what extent do oral narratives of Turkish learners and native speakers of French resemble each other with respect to narrative structure (foregrounding/backgrounding) and the use of verbal morphology?

When comparing participants regarding verbal morphology and narrative structure, it is seen that both students and native speakers of French composed their oral narratives with high incidence of PR in FG and BG and all participants produced more predicates in BG. PC was most chosen in FG within the context of narrative structure and used with similar rates by students of French.

Research Question 3

To what extent do lexical aspect and narrative structure influence the use of verbal morphology in oral narratives by Turkish learners and native speakers of French?

When analyzing participants in terms of temporo-aspectual properties, it is found that both students and native speakers of French formed their oral narratives with high frequency of PR.

Fan (2005) indicated that perfective/imperfective distinction in French disappears when verbs are used in PR. In other words, although PR can express past events, it is not possible with PR to track the distinction between perfective past (PC) and imperfective past (IMP) in French. That is, there is an inversely proportional relationship between the density of choosing PR by student participants in their oral narratives and being under the influence of intrinsic semantic properties of verbs in tense choosing. We think that the disappearance of this distinction means that lexical aspect has no more influence on the use of verbal morphology. For Maingueneau (1991), PR seems to be aspectually not very restrictive. This aspectually unrestricted character of PR also helps understanding that the influence of lexical aspect was lost.

PC was most associated with achievements and produced with similar rates by students of French. Although this gives the impression that lexical aspect continues to influence verbal morphology, the fact that PC spread to other types of verbs, especially to activities and states, shows that this effect remains only with a low level. This spread is more balanced in French participants, which means that they are not exposed to the effect of lexical aspect.

IMP was most associated with states and used with close rates by students of French. French participants used more states in IMP. Even though students of French who used the most states in IMP made think that the effect of lexical aspect continues, the fact that IMP spread to other verbs types, especially to achievements, reveals again that this effect goes on only with a low level.

We think that the fact that students of French used PR in FG and BG indicates that they are anymore under the influence of lexical aspect and they also begin to get rid of the dependence of narrative structure to determine verbal morphology. This interpretation is also in line with the results obtained from immigrant workers in the project of ESF because it was discovered, in this project, that the participants could distinguish FG from BG regardless of verbal morphology (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). Likewise, Véronique (1987) found that the use of verbal morphology in the interlanguage of African workers was determined independently of discursive grounding.

Students of French used the most PC in FG and they produced PC in FG with similar rates. This gives the impression that narrative structure influences verbal morphology within the assertions of the discourse hypothesis. However, we believe that the abundance of PC in FG is not caused by narrative structure but rather by the attitude of students of French who would like to minimize errors of language use and to be careful by avoiding descriptive expositions and by putting utterances one after the other that provide the progression in their oral narratives as if they make collages. French participants used PC in BG with high rates. It was observed that French participants did not hasten to finalize their narratives,

care about descriptive expositions instead of simply employing utterances that move narrative time forward and, in this context, had frequently recourse to above mentioned presentational cleft constructions with *c'était*.

Results of this study showed that students of French become more exposed to the effects of intrinsic semantic properties of verbs and narrative structure towards the end of their university studies. This indicates that as students move on to upper classes, their linguistic level decreases in inverse proportion. The fact that, from the first year onwards, the number of courses which directly deal with French decreases, and there are very few courses targeting French as such, if any, especially in the fourth year, could be given as one of the reasons for which the language level of upper class students weakens. It should also be noted that, outside of the courses, students are deprived of environments and opportunities to practice French. Although they have one year of preparatory class, it must be taken into consideration that students who choose to pursue their studies in French language teaching begin with almost zero knowledge of French. Restructuring the undergraduate program so that there are courses in each year that are directly relevant to French would contribute to the resolution of such problems.

Another reason for the decrease of language level in upper class students, in particular junior and senior ones, is that they feel more intensely a concern for the professional future and consequently lose their enthusiasm and desire about foreign language learning and teaching. Indeed, almost no French teachers have been nominated in recent years. This creates ambiguities in students' professional future. In order to support linguistic diversity, increasing the number of French language courses, especially in secondary schools, the number of French teachers in teacher assignments would enhance the enthusiasm and willingness of future French teachers in upper class.

This study was carried out with students enrolling in first, second, third and fourth years of French Language Teaching Department, excluding preparatory class students from the corpus with the thought that they were not at sufficient level of language during data collection. In order to properly investigate and evaluate the fact that the linguistic level of students decreases as they progress to upper years, future studies which would aim to test the aspect and discourse hypotheses with Turkish-speaking students of French should also involve students towards the end of their preparatory year.

Data of the present study were obtained by film retell tasks. Future works that would use both oral and written film retelling as data collection tools would provide a more complementary view of the lexical and discursive properties of verbs in oral narratives of students.

At the time of data collection, tasks with strict controls were not used. This allowed participants to form their oral narratives more freely with regards to verbal morphology. In order to ideally evaluate the assertions of aspect and discourse hypotheses with respect to language level and lexical / discursive effects, it would be appropriate to design a study of mixed type, in the future, which would also involve tasks with strict controls.

Acknowledge

This article is a slightly revised version of a doctoral dissertation by the same title that I submitted to the French Language Teaching Department at Çukurova University.

Türkçe Sürüm

Giriş

Yabancı diller eğitimi bölümü hocaları olarak hazırlık sınıfı ya da birinci sınıf öğrencilerinin zaman zaman şöyle dediklerini duyarız: “üst sınıflar Fransızca’yı (Almancayı, İngilizceyi) bizden daha iyi bilmiyorlar ki!”. Ya da üst sınıfların kendilerine: “ sizin Fransızcanız bizden daha iyi, biz Fransızca’yı unuttuk!” dediklerini aktarırlar. Aşağıda Fransızca öğrencilerinden alınan sözel anlatı verilerinden biri yer almaktadır (1). Fransızca dördüncü sınıf öğrencilerinden birisine ait olan bu sözceler alt sınıfların aktardıklarını doğrular niteliktedir:

1. *...une famille avoir une ...une petite enfant qui est .. une.. prob ..problème son jambe. Il est avare mais après une rêve, il est aidé ..une famille. Il toujours ..compte. Vieil ..l'oncle vieil ...n'est pas bon bonheur mais ..il devient ...un bon personne. Les bons sont toujours gagnent ; les méchants sont toujours ..perdre (S4K14)⁵*

Görünüşte yalnızca yalın biçimbilimsel hatalar dikkat çekiyor gibi görünse de aslında alanda çalışması pek de uzak olmayan, geleceğin Fransızca öğretmenleri söz konusu olduğu için meslektaşlarımızca da benzerleri sıkça aktarılan bu tür hatalar üzerinde düşünülmesi gerektiği kanısındayız. Ayrıca, öğrencilerin başarı notları ile bu hatalar arasında da her zaman doğrudan bir ilişki kurulamayacağı da açıktır zira iyi not alan öğrenciler de benzer türde hatalar yapabilmektedirler. Bu tür hataların öğrenciler daha hazırlık sınıfında iken sürekli düzeltildiği, aksi durumda bu öğrencilerin birinci sınıfa geçemedikleri bilindiği halde nasıl oluyor da üst sınıflarda söz konusu öğrencilerin dil düzeyleri ilerlemiyor? Ya da, daha açık bir anlatımla söylersek, acaba öğrenciler lisans öğrenimlerinin sonuna yaklaştıkça dil düzeylerinde gerçekten bir gerileme mi oluyor? Yalnızca Fransız dili eğitimi değil yabancı diller eğitimi alanında çalışan meslektaşlarımızla yaptığımız konu ile ilgili tartışmalar da bu sorulara evet yanıtı gerektiriyor gibidir. Kuşkusuz bu sorunun net biçimde ortaya konması gerekir aksi durumda söylenenler varsayımsal kalmaya devam edecektir. Tüm bu gözlemler, yabancı dil öğrenenlerin aradillerini (interlangue) eylem biçimbilimi açısından inceleyen araştırmalara giderek artan ilgi ve alanyazında Fransızca öğrenen Türklerin eylem biçimbilimine odaklanan özellikle kesitsel çalışmaların azlığı bizi bu çalışmayı gerçekleştirmeye yöneltmiştir. Ayrıca, yukarıda değindiğimiz lisans öğrenimi düzeyinde ilerleme-dil düzeyi arasındaki ilişki konusunun bilimsel açıdan netleştirilmesine katkı sunması da beklenen mevcut çalışma kuramsal çerçeve olarak iki hipoteze dayanmaktadır: dilbilgisel zaman-görünüş-kılış ilişkileri bağlamında *kılış hipotezi* (hypothèse de la primauté de l'aspect) ve dilbilgisel zaman-görünüş-anlatı yapıları bağlamında *söylem hipotezi* (hypothèse discursive-fonctionnelle).

Zamana gönderme yapmanın tüm araçlarını bünyesinde barındıran zamansallık kavramı ikinci dil edinimi araştırmalarında hep önemli bir odak noktası olmuştur. Dilbilgisel zaman, görünüş ve kılış kavramları dil ile ilgili betimsel ve eğitsel birçok açıklamada yer almıştır. Zamansallık edinimi konusundaki araştırmaların gelişimi genel olarak ikinci dil edinimi araştırmalarının gelişme süreçlerini de yansıtmaktadır (Bardovi-Harlig 2000). Zamansallık anlatım dizgelerinin edinimi söz konusu olduğunda üç önemli kavram öne çıkar: dilbilgisel zaman, görünüş ve kılış.

Dilbilgisel Zaman, Görünüş ve Kılış

Dilbilgisel zaman, bir oluşu (procès) zaman çizgisine yerleştirmeye yarayan gösterici bir ulamdır. Fransızcada, *Alexandre voit Cécile* ve *Alexandre a vu Cécile* sözceleri dilbilgisel zaman ayrımı gösterir. Dilbilgisel zaman yalnızca zamana değgin bilgiler taşımaz, “oluşun hangi biçimde tasarlandığı” (Maingueneau 1991, 50) ve zamanda ortaya çıkış biçimi ile ilgili bilgiler de iletir. Bu bilgiler görünüş (aspect grammatical) olarak adlandırılır.

⁵ S4K14 (Sınıf 4 Katılımcı 14): Bütüncedeki 4. sınıflardan 14. no'lu katılımcı

Görünüş, çekim ekleri karşıtlıkları gibi, eylem biçimbilimi tarafından oluşturulan sıkı karşıtlıklar dizgesidir (Maingueneau 1991). Hal türlerine bakışın değişik biçimlerini verir (Comrie 1976; Dahl 1985; C. Smith 1983). Fransızca bitmişlik görünüşlü ve bitmemişlik görünüşlü olmak üzere iki tür geçmiş zaman vardır. *Passé composé* (PC) bitmişlik bakış açısı (aspect perfectif) sunar ve sözceyi, sözceleme öznesine göre konumlandırır. Oluş, sözceleme zamanında tamamlanmıştır. Buna karşılık *imparfait* (IMP) bitmemişlik bakış açısı (aspect imperfectif) sunar ve sözceyi, sözceleme öncesi belirsiz bir zaman dilimine yerleştirir. Bu belirsizlik süre olarak da yorumlanabilir, yinelenme, süreklilik ya da durum olarak da kabul görebilir (Maingueneau 1991). *Alexandre a dormi* ve *Alexandre dormait* sözcelerinin her ikisi geçmiş zamanda olsa da aralarında görünüşsel bir farklılık söz konusudur.

Görünüş ve kılınış dilbilimsel açıdan iki farklı ulam olsa da birinden söz ederken diğerine değinmemek olası değildir. Kılınış ulamı, görünüş ulamının dağılım ve yorumlanmasını etkilemektedir.

Kılınış görünüşten farklıdır. Görünüş, IMP ve PC'de olduğu gibi, temel olarak dilbilgisel bir ulam iken kılınış, eylemlerin ve yüklemelerin içkin zamansal nitelikleriyle ilgili yalnızca sözcüksel olan bir ulamdır. Bir yüklem, *parler* ve *dormir* eylemlerinde olduğu gibi, doğası gereği belirli bir süre; *éclater* ve *remarquer* eylemlerinde olduğu gibi anlık oluş; *construire une maison* ve *peindre un tableau* sözcelerinde olduğu gibi hem içkin bir süre hem de bir uçnokta; *vouloir* ve *aimer* de olduğu gibi bir durum içerebilir. Alanyazında, kılınış inceleme konusu yapan çalışmaların ikili sınıflama ve dördümlü sınıflama olmak üzere iki tür kılınış sınıflama dizgesi kullandığı görülmektedir.

İkili kılınış sınıflamasında eylemler, durağan eylemler/devingen eylemler; sürerlik eylemleri/anlık oluş eylemleri; hedefte-bitişli eylemler/hedefte-bitişsiz eylemler gibi yalın özellikleri bağlamında birbirleriyle karşıtlanırlar. Durağan/devingen (statif/dynamique) karşıtlığı, durum eylemlerini (*sembler* ve *savoir* gibi) öteki eylem türlerinden ayırır (örneğin, *jouer*, *lire un livre*, *éclater*). Sürerlik /anlık oluş (duratif/ponctuel) karşıtlığı, doğası gereği anlık ve bölünemez olan, süre içermeyen eylemleri (örneğin, *éclater*) süre içeren eylemlerden ayırır (*chanter*, *chanter une chanson*). Hedefte-bitişli /hedefte-bitişsiz (téliques/atélique) karşıtlığı, uçnoktalı eylemleri (*chanter une chanson*) uçnoktalı olmayan eylemlerden ayırır (*chanter*) (Maingueneau 1991).

İkili kılınış sınıflaması, görünüş alanındaki ilk çalışmaların çoğunda kullanılmıştır (Housen 1993, 1994; Kaplan 1987; Robison 1990). İkili kılınış sınıflamasının birbirinden farklı eylem türlerinin birlikte değerlendirilmesi gibi bir takım istenmeyen sonuçları olmuştur (Bardovi-Harlig 2000). Örneğin, içkin özellikleri bakımından anlık ve bölünemez olan, süre içermeyen eylemleri süre içeren eylemlerden ayıran sürerlik /anlık oluş karşıtlığında, durum eylemleri sürerlik ortak paydasında karşıtı olan devingen eylemlerle birlikte öbeklenmek durumunda kalmıştır.

Vendler (1967), eylemlerdeki oluşu doğrudan dört öbeğe ayırarak dördümlü kılınış sınıflaması önermiştir: durum, edim, tamamlama ve erişim eylemleri. Her bir kılınış öbeğinin kendine özgü nitelikleri söz konusudur.

Zamana kapalı olan durum eylemleri, ne devingendirler ne de bölümlenebilirler. Başlangıçları, ortaları, sonları yoktur, değişiklik de göstermezler. (2) ve (3)'te olduğu gibi, ne noktasal zaman ifadeleriyle ne de *en un + nom temporel* zaman formülü ile uyumlu oldukları:

2. **Léa est belle à midi*

3. **Léa est belle en une heure* (Maingueneau 1991, 52).

Ssembler, *savoir*, *vouloir*, ve *être* (*Alexandre est travailleur*) durum eylemi örnekleridir. Vendler (1967) alışkanlıkları da durum eylemleri arasında gösterir.

Edim eylemleri, içkin olarak süre barındıran oluşlardır, zamansal kapalılıkları söz konusu değildir zira *dormir* ve *nager* eylemlerinde olduğu gibi zamana yayılırlar. *J'ai nagé toute la matinée* sözcesinde olduğu gibi uçnoktalı da değildirler. Edim eylemleri *en un + nom temporel* zaman formülü ile uyumsuz (4) ancak noktasal zaman ifadeleriyle uyumludur (5).

4. **Il a nagé en une heure*

5. *Il a nagé à midi* (Maingueneau 1991, 52).

Pleuvoir, jouer, se promener, ve parler edim eylemi örnekleridir.

Erişim eylemleri, edim ve tamamlama eylemlerinin aksine, bölümlenebilir değildirler, zamana yayılmazlar (*apercevoir* gibi) ve bir oluşun başı ya da sonunu yakalarlar (Mourelatos 1981). Bir noktaya indirgenmeleri de olasıdır (Andersen 1991). *Il a aperçu Jean à 8 heures* sözcesinde olduğu gibi noktasal zaman ifadeleriyle uyumlu ancak **Il a aperçu Jean pendant une minute* sözcesinde olduğu gibi *pendant + syntagme nominal* formülü ile uyumlu değildir (Maingueneau 1991, 52). *Arriver, quitter, remarquer, reconnaître* ve *s'endormir* erişme eylemi örnekleridir.

Tamamlama eylemleri uçnoktalı olan oluşlardır (erişim eylemleri gibi) ve içkin olarak süre barındırırlar (edim eylemleri gibi). Oluş ancak sonuna vardığında gerçekleşmiş olurlar. Tamamlama eylemleri **il écrit une page à 8 heures* sözcesinde olduğu gibi noktasal zaman ifadeleriyle uyumlu değildirler ama *il écrit une page en un mois* sözcesinde olduğu gibi *en un + nom temporel* formülü ile uyumludurlar (Maingueneau 1991, 52). *Construire une maison* ve *peindre un tableau* tamamlama eylemlerine örnek gösterilebilir.

Tamamlama ve erişim eylemleri olay olarak adlandırılan hedefte-bitişli eylemler olarak öbeklenebilir (Mourelatos 1981). Durum ve edim eylemleri de hedefte-bitişsiz eylemler olarak gruplanabilir. Vendler'in sınıflandırması üç özelliğe bölünebilir: [\pm anlık oluşumlu], [\pm hedefte-bitişli] ve [\pm devingen]. [\pm anlık oluşumlu] özelliği, erişim eylemlerini diğer tüm kılınışsal eylemler türlerinden ayırır. [\pm hedefte-bitişli] özelliği, uçnoktalı eylemleri (*nager 400 mètres* gibi) uçnoktasız eylemlerden (*jouer*), başka deyişle, erişim ve tamamlama eylemlerini, durum ve edim eylemlerinden ayırır. [\pm devingen] özelliği ise devingen eylemleri (örneğin, *courir, lire un livre, se réveiller*) durağan eylemlerden (*sembler, connaître*) ayırır.

Dörtlü kılınış sınıflaması kullanan Andersen (1989), bitmişlik görünüşlü geçmiş zaman (PC) ediniminde, erişim eylemlerinden başlayıp sırasıyla tamamlama, edim ve durum eylemlerine varan dört evre saptamıştır. Bitmişlik görünüşlü geçmiş zamandan daha geç ortaya çıkan bitmemişlik görünüşlü geçmiş zaman (IMP), önce durum eylemleriyle kullanılmakta daha sonra da sırasıyla edim, tamamlama ve erişim eylemlerine yayılmaktadır. Andersen (1989) tarafından denenceleştirilmiş, birbirinden ters yönde ilerleyen bu sekiz evre, eylem biçimbilimine görünüş ve kılınış penceresinden bakan birçok çalışmada kullanılmış ve test edilmiştir.

Kılınış Hipotezi

Kılınış hipotezi, sözlüksel görünüşe dayanır. Dilbilgisel görünüş, IMP ve PC'de olduğu gibi, temel olarak dilbilgisel bir ulam iken kılınış, eylemlerin ve yüklemelerin içkin zamansal nitelikleriyle ilgili yalnızca sözcüksel olan bir ulamdır.

Kılınış hipotezi, zaman gönderiminin erken evrelerinde, öğrenenlerin kılınış görünüş ile ilişkilendirdiklerini öne sürmektedir. Söz konusu öğrenenler eylem biçimbilimini dilbilgisel zaman ayrımlarından daha çok görünüş-kılınışsal ayrımları (durağanlık/devingenlik; sürerlik/anlık oluş; hedefte-bitişlilik/hedefte-bitişsizlik) gerçekleştirmek üzere kullanılmaktadırlar. Andersen (1991) erişim eylemlerinin önce bitmişlik görünüşlü geçmiş zamanda (PC) çekimlendiğini, daha sonra kademeli olarak sırasıyla tamamlama, edim ve durum eylemlerine yayıldığını göstermiştir. Durum eylemleri de, tersine olarak, önce bitmemişlik görünüşlü geçmiş zamanda (IMP) çekimlenmekte, daha sonra kademeli olarak sırasıyla edim, tamamlama ve erişim eylemlerine yayılmaktadır.

Bardovi-Harlig (1998) kılınış hipotezini test etmek için İngilizce öğrenenlerden sözlü ve yazılı anlatılar elde etmiştir. Sözlü veriler kılınış hipotezini yazılı verilerden daha çok doğrulamıştır. Sözlü verilerde *simple past* net biçimde en çok erişim eylemleriyle, sonra da sırasıyla tamamlama ve edim eylemleriyle kullanılmıştır. Yazılı verilerde ise erişim ve tamamlama eylemleri *simple past* ile birbirine yakın oranlarda çekimlenmiştir. Bardovi-Harlig ve Reynolds (1995) tarafından daha önce kullanılan tümce tamamlama testlerinde de erişim ve tamamlama eylemlerinin kullanım oranları arasında fark bulunmamıştır.

Anadili İspanyolca olan İngilizce öğrenenlerden sözlü veri toplayan Robison (1993)'un çalışması da kılınış hipotezini doğrulamaktadır. Veriler erişim eylemlerinin en çok *simple past* ile çekimlendiğini göstermektedir. Öğrenenlerin dil düzeyi arttıkça *simple past* kılınış sınıflamasındaki tüm eylem türleriyle kullanılmıştır. Robison (1995) ayrıca bitmemişlik görünüşlü geçmiş zaman kullanımı gerektiren bağlamlarda durum eylemlerinin *present tense* ile kullanıldığını saptamıştır.

Salaberry (1999) ikinci dil olarak İspanyolcanın erken evrelerinde kılınış etkisinin ileri evrelerdeki kadar yaygın olmadığını öne sürmüştür. Ancak, Salaberry'nin verilerini yeniden çözümleyen Bardovi-Harlig (2000) söz konusu verilerin kılınış hipotezinin öngörülerini bütünüyle karşıladığını göstermiştir. Salaberry (2002) daha sonra, orta ve ileri düzeydeki İspanyolca öğrenenlerden tümce tamamlama testleriyle elde ettiği verilerden yola çıkarak kılınış etkisinin ileri düzeydeki öğrenenlerde orta düzeydekilerden daha güçlü olmadığını gözlemlemiştir.

Söylem Hipotezi

Godfrey'e göre (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), söyleme başvurmadan eylem biçimbilimi kullanımını anlamak olası değildir. Diller arası yürütülen çalışmalar ön plan-arka plan (ÖP-AP) ayrımının söylemin evrensel niteliği olduğunu göstermiştir (Bardovi-Harlig 2000). Kumpf (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), aradilde eylem biçimbilimi kullanımı ile söylem planları arasında bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Söylem hipotezi öğrenenlerin eylem biçimbilimini anlatılarında ÖP'yi AP'den ayırmak için kullandıklarını öne sürmektedir. (Bardovi-Harlig 1994).

Hopper' e göre (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), ÖP, söylemin dinamik yapısına ait olan olayları içerir. Dry'a göre ise (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), ÖP söylemde anlatıyı ileri götüren önermelerden oluşur. Düşük dil düzeyinde bulunan öğrenenlerin en temel anlatıları yalnızca ÖP'de önermeler içerir. ÖP'de aktarılan bilgiler anlatıda daha önceden bilinen bilgiler değil, yeni bilgilerdir.

AP, değişik işlevlerle ÖP'yi destekler. ÖP'deki önermelerde aktarılan olaylar ardışık iken AP'de verilen olaylar ardışık değildir. Hopper (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), AP'nin anlatının temel olaylarını içermediğini, ÖP'deki olayları ayrıntılamaya ya da değerlendirmeye destek olduğunu söyler. AP, ÖP'deki olaylardan önce gerçekleşen olayları da aktarır.

Dahl ve Hopper'a göre (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere), anlatı bağlamı, zamansal gönderimi dilbilgisel zamandan daha çok etkilemektedir. Dry (Bardovi-Harlig 2000'de belirtildiği üzere) ÖP'deki önermelerin genellikle bitmişlik görünüşlü geçmiş zaman (PC) ya da geniş zamanda çekimlenirken AP'nin bitmemişlik görünüşlü geçmiş zamanda (IMP) önermeler içerdiğini belirtir.

Öğrenenlerin anlatılarına dayalı olarak yürütülen çalışmalar anlatı bağlamının zaman-görünüşsel biçimbilimi dağılımını etkilediğini ortaya koymuştur. Anlatı bağlamının etkisi ile ilgili ilk çalışmalar ağırlıkta katılımcı sayısının az olduğu boylamsal çalışmalar iken (Flashner 1989; Housen 1994; Trévisse 1987; Véronique 1987) sonraki çalışmalar sayıca daha kalabalık katılımcı içermiştir.

Avrupa Bilim Vakfı (ESF), Avrupa'daki göçmen işçilerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İsveççe, Felemenkçe hedef dillerindeki zamansallık edinimlerini inceleyen bir proje gerçekleştirmiştir (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). Bu projede yalnızca dilbilgisel zaman ve görünüş değil söylem yapıları da inceleme konusu olmuştur. Söz konusu projenin amacı doğrudan kılınış hipotezini test etmek olmasa da bulgulardan özellikle bir tanesi Fransızcanın edinimi ile ilgili kimi çalışmalarda altı çizilen bir durumu yeniden dikkatlere sunmuştur. Elde edilen verilerden hiç biri Fransızca geçmiş zamandaki görünüşsel ayrımın öğrenenlerce, ileri düzeydekiler de dâhil olmak üzere, edinildiğini kanıtlayamamaktadır. Bulgular ayrıca, öğrenen anlatılarının ÖP'sinde aktarılan olayların içkin bir sınırlama getirdiğini, AP'de aktarılan olayların ise sürerlik görünüşü sunma ve ÖP'de aktarılan kimi olaylarla eşzamanlı ortaya çıkma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, eylem biçimbilimi ne olursa olsun öğrenenlerin ÖP'yi AP'den ayırmayabildiklerini öne süren söylem hipotezinin savına uygundur. Aynı biçimde, Véronique (1987) de Fransızca'yı ikinci dil olarak edinen Afrikalı işçilerin aradillerindeki eylem biçimbiliminin ÖP ve AP tarafından belirlenmediğini öne sürmüştür.

Kesitsel bir çalışmada İngilizce anadili konuşuru Kanadalı yatılı öğrencilerin Fransızca edinimindeki gelişimlerini incelemeye alan Harley (1992) seçilen dilbilgisel zaman ile kılınış arasında bir bağıntı olduğunu bulgulamıştır. PC neredeyse yalnızca devingen eylemlerle kullanılırken IMP, doğası gereği durağan olan *aimer, avoir, être, pouvoir, savoir* ve *vouloir* gibi eylemlerle sınırlanmıştır. Zamansallık aktarımı için ilk gruptaki öğrenciler, Avrupa Bilim Vakfı projesindeki katılımcılar gibi, eylem biçimbiliminden daha çok söylem yapısına ya da zaman belirteçlerine yaslanmışlardır. Bu da sözlüksel ve söylemsel araçların eylem biçimbiliminden daha önemli bir rol oynadığı evrensel bir edinim evresini imlemektedir.

Bardovi-Harlig ve Bergström (1996) kılınış hipotezini test etmişlerdir. İngilizce ve Fransızca öğrenenler Charlie Chaplin'in *Modern Times* adlı sessiz filmi izleyip anlatmışlardır. Bulgular İngilizce ve Fransızca edinim evrelerinde kılınışın etkili olduğunu göstermiştir. IMP, PC'den daha geç ortaya çıkmıştır. IMP önce durum eylemleri ile başlamış, sonra öteki eylem türlerine yayılmıştır. PC, erişim eylemleri ile çok güçlü biçimde ilişkilendirilmiş, sonra sırasıyla tamamlama, edim ve durum eylemlerine genişletilmiştir. Ancak, Harley (1992)'in de daha önce bulguladığı gibi, IMP ağırlıkta sürerlik eylemleri ile sınırlı kalmıştır.

Kaplan (1987) Fransızca öğrenen üniversite birinci ve ikinci sınıfların geçmiş zaman edinimi gelişimlerini incelemiştir. Bulgular PC'de isabetli kullanım oranının IMP'den daha fazla olduğunu göstermiştir. Öğrenenlerin üretimlerinde IMP az sayıda eylem ile temsil edilmiş, PC'de IMP'den dört kat fazla eylem türü kullanılmıştır. IMP sıklıkla *présent* (PR) ile temsil edilirken PC yerine az sayıda PR kullanılmıştır. Kaplan, dilbilgisel zaman çekiminde önceliğin kılınışa değil de görünüşün düzenlenmesine verilmesinin dil ediniminin evrensel niteliği olarak kabul edilebileceğini de savlamıştır. Öğrenenlerin PR'yi PC yerine değil de IMP yerine kullanması bu savı desteklemekte ve öğrenenlerin PC-IMP ayrımını gerçekten edindiğini ortaya koymaktadır. Ayrım, dilbilgisel zaman ile belirmiyorsa görünüşsel olarak belirleniyor olmalıdır (Fan 2005).

Salaberry (1998) İngilizce anadili konuşuru Fransızca öğrenenler ile kontrol grubunda yer alan Fransızca anadili konuşurlarından oluşan bir çalışma grubuyla PC-IMP gelişimini incelemiştir. Tümce tamamlama testi ve yazılı kısa film anlatımı yoluyla elde ettiği veriler Fransızca öğrenenler ile Fransızca anadili konuşurlarının eylemlerin içkin anlamsal değerleri ile görünüş arasındaki prototipik ilişkiler (kılınış ile görünüş arasındaki uyum) bağlamında PC-IMP seçimlerinin benzeştiğini göstermiştir. Tümce tamamlama testi, prototipik olmayan ilişkiler (kılınış ile görünüş arasındaki uyumsuzluk) bakımından Fransızca öğrenenlerin Fransızca anadili konuşurlarından farklılaştığını ortaya koymuştur. Kısa film anlatımı yazılarında ise PC ile IMP'nin hedefte-bitişli eylemler (erişme eylemleri) ile hedefte-bitişsiz eylemlerde (durum ve edim eylemleri) kullanımları bakımından iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Salaberry'ye göre Fransızca öğrenenlerin iki veri toplama aracında da PC'yi yaygın olarak kullanmaları bu dilbilgisel zamanın varsayılan geçmiş zaman olduğunu kanıtlamaktadır. Kısa film anlatımı yazıları Fransızca öğrenenlerdeki bu varsayılan geçmiş zamana aşırı bağımlılığı gözler önüne sermiştir.

Kihlstedt (2002) ileri düzeydeki Fransızca öğrenenlerde zaman ve görünüş edinimini incelemiştir. Elde edilen bulgular, Fransızca öğrenenlerin PC-IMP seçimlerinde kılınış etkisinin genel olarak Fransızca anadili konuşurlarınıninkinden daha fazla olmadığını göstermiştir. Kihlstedt'e göre biçim, işlevin önüne geçmiştir. Geçmiş zaman kullanımları prototipik olmayan bağlamlara (hedefte-bitişli eylemlerin IMP'de ya da durum eylemlerinin PC'de kullanımı gibi) yayılmaya başladığında hedef dildeki işlevlerini sürdürme zorunlulukları ortadan kalkabilir.

Howard (2004) İngilizce anadili konuşuru olan ileri düzeydeki Fransızca öğrenenlerde kılınış ve söylem hipotezlerini test etmiştir. Çalışmanın bulguları, ne kılınışın ne de anlatsal bağlamın tek başına eylem biçimbilimini belirlemediğini göstermiştir. Ayrıca, eylemlerin ses özelliklerinin (düzenli/düzensiz eylemler), sözdizimsel bağlam, zaman belirteçleri gibi başka zamansallık öğelerinin etkileri türünden birçok etkenin birbirleriyle ilişkileri de eylem biçimbiliminin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Fan (2005) İngilizce anadili konuşuru olan Fransızca ve Çince öğrenenlerde zaman ve görünüş biçimbiliminin edinim süreçlerini incelemiştir. Dilbilgisel doğruluk ve tümce tamamlama testlerinin veri toplama araçları olarak kullanıldığı çalışmanın bulguları hem Fransızca hem de Çince öğrenenlerin dilbilgisel zaman seçimlerinin eylemlerin içkin anlam özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin ve Fransızca anadil konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, görünüş, kılınış ve söylem özelliklerini, kılınış ve söylem hipotezleri etkileşimi bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemek ve katılımcılardaki eylem biçimbiliminin eylemlerin içkin anlam özelliklerinden ve söylem yapısından etkilenip etkilenmediklerini araştırmaya dönük olan bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt arayacaktır:

- *Sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, görünüş ve kılınış özellikleri bakımından Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurları ne ölçüde birbirlerine benzemektedirler?*
- *Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarının sözel anlatılarındaki söylem yapıları (ön plan/arka plan) dilbilgisel zaman bağlamında birbirlerine ne ölçüde benzemektedirler?*
- *Eylemlerin kılınış özellikleri ve sözel anlatı yapıları Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman seçimlerini ne ölçüde etkilemektedir?*

Denenceler

1. Dil öğreniminin erken evrelerindeki öğrenenler hedefte-bitişli eylemleri PC’de, hedefte-bitişsiz eylemleri ise IMP’de kullanırlar. Kılınış bağımlılığı (dépendance lexico-aspectuelle) denilen bu durum öğrenenler dil düzeylerinde ilerledikçe etkisini yitirir. Eylemlerin hedefte-bitişlilik/bitişsizlik özelliklerinden bağımsız olarak PR’de çekilmesi bu etkinin kırıldığının göstergesidir. Yani, PR kullanımı ne kadar çok ise tersine olarak eylemlerin kılınış özellikleri etkisinin gücü o kadar az olacaktır. Bu durumda, daha ileri dil düzeylerinde olmaları beklenen üçüncü ve dördüncü sınıflar PR’yi birinci ve ikinci sınıflara oranla daha çok kullanacaklardır.

2. Dil öğreniminin erken evrelerindeki öğrenenler PC’yi ağırlıklı olarak öncelikle erişim eylemleriyle kullanırlar, dil düzeylerinde ilerledikçe sırasıyla tamamlama, edim ve durum eylemlerine yaygınlaştırırlar. IMP’yi ise öncelikle durum eylemleri ile kullanırlar sonra sırasıyla edim, tamamlama ve erişim eylemlerine yaygınlaştırırlar. Bu durumda, daha ileri dil düzeylerinde olmaları beklenen üçüncü ve dördüncü sınıflar PC’yi, erişim eylemleri dışında, tamamlama, edim ve durum eylemleriyle; IMP’yi de, durum eylemleri dışında, edim, tamamlama ve erişim eylemleriyle birinci ve ikinci sınıflara oranla daha fazla kullanacaklardır.

3. Söylem planları bağlamında dil öğreniminin erken evrelerindeki öğrenenler söylem ÖP’inde hedefte-bitişli eylemleri PC’de; söylem AP’inde ise hedefte-bitişsiz eylemleri IMP’de kullanırlar. Öğrenenler dil düzeylerinde ilerledikçe ÖP’de PC; AP’de IMP kullanma zorunluğundan kurtulurlar. Eylemlerin PR’de çekilmesi bu kılınış ve söylem bağımlılığının etkilerinin kırıldığının göstergesidir. Bu durumda, daha ileri dil düzeylerinde olmaları beklenen üçüncü ve dördüncü sınıflar hedefte-bitişlilik/bitişsizlik özelliklerinden bağımsız olarak söylem ön ve arka planlarında PR eylemleri birinci ve ikinci sınıflara oranla daha çok kullanacaklardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut çalışma kesitsel (étude transversale) bir çalışmadır. Kesitsel çalışmalar yabancı dil öğrenenlerde eylem biçimbilimi incelemelerinin başladığı en erken dönemlerden bu yana boylamsal çalışmalarla (études longitudinales) birlikte en çok kullanılan araştırma modelidir (Bardovi-Harlig 2000). Nitekim Avrupa Bilim Vakfı (ESF)’nin, Avrupa’daki göçmen işçilerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İsveççe, Felemenkçe hedef dillerindeki zamansallık edinimlerini inceledikleri proje, boylamsal çalışmalar yanında

bir dizi kesitsel çalışmalar da içermektedir (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). Alanyazında, odak noktasını dilbilgisel zaman, görünüş, kılınış ve söylem özelliklerinin oluşturduğu birçok kesitsel çalışma bulunmaktadır (örneğin, bkz. Harley 1992; Hasbún 1995; Kaplan 1987; Salaberry 1999; Schlyter 1990).

Katılımcılar

Çalışmaya Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 93 öğrenci katılmıştır. Söz konusu öğrenciler deney grubunda yer almışlardır. 19-24 yaş aralığında olan öğrenciler, lisede seçmeli ikinci yabancı dil olarak Almanca ya da Fransızca dersleri almışlardır. 93 katılımcı öğrenciden lisede Fransızca dersi alanların sayısı 13, hiç yabancı dil dersi almayan öğrenci sayısı 7, Almanca dersi alanların sayısı ise 73'tür. Kontrol gurubu ise anadili Fransızca olan 16 Fransız katılımcıdan oluşmuştur. Hepsisi üniversite mezunu olan Fransız katılımcılardan iki tanesi yirmili, 12 tanesi otuzlu, iki tanesi de kırklı yaşlardadır.

Veri Toplama Araçları

Yabancı dil öğretimi alanında görünüş ve kılınış çalışmaları için ağırlıkta iki tür veri toplama aracı tercih edilmektedir. Bunlar, yazılı ve sözlü anlatılar ile tümce tamamlama testleridir (Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Bergström, 1995; Collins 1997, 1999). Bu çalışma veri toplama aracı olarak sözlü anlatı türüne giren film anlatma tekniğini kullanmıştır. İçerik, araştırmacı tarafından da bilindiği için, söz konusu teknik, araştırmacıya katılımcıların aktarmaya çalıştıkları anlatı öğelerini etkili izleme ve bu öğeleri aktarmadaki başarının öğrenciler arasında karşılaştırmasını yapabileceği olanağı sunmaktadır. Alanyazında film anlatma tekniği için seçilen filmlere bakıldığında, tercih edilen film türünün ağırlıkta sessiz filmler olduğu görülmektedir (ör. Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988; Chafe 1980; Dietrich, Klein, & Noyau 1995). Sessiz filmlerin veri toplama aracı olarak tercih edilmesinin en önemli nedenleri, aksiyon sahnelerinin ve sahne değişimlerinin oldukça anlaşılır olmasıdır. Aksiyon sahnelerinin kolay anlaşılabilirliği kılınış hipotezi bağlamında katılımcılarca üretilen eylemlerin isabetli kodlanmasında; sahne değişimlerinin kolay anlaşılabilirliği da söylem hipotezi çerçevesinde katılımcılarca belirlenen ÖP/AP ayrımlarının sağlıklı incelenmesinde avantaj sağlar.

Walt Disney yapımı iki çizgi sinema mevcut çalışmada veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Bunlar, Charles Dickens'ın ünlü romanı Christmas Carol'dan 1983 yılında uyarlanan *Bir Noel Şarkısı* ve 1994 yapımı *Aslan Kral*'dir. Her ikisi de yaklaşık bir saat süren bu filmler katılımcılarca bilinen ve birçoklarının da daha önce izlenen filmlerdir. Her iki filmde de aksiyon sahneleri konuşma sahnelerinden baskın bir biçimde daha fazladır. Bu yönüyle söz konusu filmlerin sessiz filmlerin yapısına benzer bir yapı sunduğu söylenebilir. Aksiyon sahnelerinin bolluğu katılımcılarda kılınış hipotezinin incelenmesi için gereken eylem üretme işlemini verimli duruma getireceği düşünülmüştür. Filmlerde olaylar birbirinden net biçimde ayrılabilen, sahne ve dekor değişimleri de kolaylıkla seçilebilmektedir. Bu durumun film anlatma işleminde söylem hipotezi çerçevesinde ÖP ve AP belirlemede katılımcıların veri üretimlerini esenlikli duruma getireceği düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri ders saatleri dışında toplanmıştır. Araştırmacı her sınıftaki öğrencilerle hem film izleme hem de film anlatma tarihlerini belirlemek ve program yapmak için görüşmelerde bulunmuştur. Bu görüşmelerde katılımcılar çalışma ve çalışmada izlenecek işlem basamakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Fransızca öğrencileri ilk önce *Bir Noel Şarkısı* adlı filmi, izlemişlerdir. Filmi izlenmeye başlamadan önce, araştırmacı film izlendikten sonra yapılacaklarla ilgili bilgilendirmeyi bir kez daha yapmıştır. Zaman darlığı dolayısıyla filmler her sınıfa ayrı ayrı izletilmiştir. Bu durum araştırmacının film anlatma işlemini film izlendikten hemen sonra gerçekleştirmesine engel olmuştur. Öğrenciler anlatımlarını filmi izledikten ortalama bir hafta sonra yapmışlardır. Film anlatımları için zaman sınırı

konulmamıştır. Ancak öğrencilerin film anlatım süreleri ortalama bir ila beş dakika arasında gerçekleşmiştir. Film anlatımına başlamadan önce öğrencilere bilmedikleri ya da anlamlarını anımsayamadıkları sözcük ve yapıları sormaları için birkaç dakikalık süre tanınmıştır. *Aslan Kral* filmi için de aynı işlemler söz konusu olmuştur.

Fransız katılımcılar yalnızca *Bir Noel Şarkısı* filmi izlemişlerdir. Bu durumun iki nedeni vardır. Birincisi, Fransızca anadili konuşurlarının film anlatımlarında Fransızca öğrencilerinden çok daha fazla sayıda sözcük üretmeleridir. Gerçekten de iki film için veri sunan öğrencilerin sözel anlatımlarındaki sözcük sayıları tek film anlatısı sunan Fransız katılımcıların sözcük sayılarından önemli ölçüde azdır. İkincisi, araştırmacının veri toplama sürecinde Fransız katılımcı bulmakta ve bulunanları çalışmaya katılmaya ikna etmekte yaşadığı zorluklardır. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde kendilerine ulaşılan Fransızların hemen hepsi zaman ile ilgili sorunlar yaşamakta olduklarını, dolayısıyla yalnızca bir film için veri sunabileceklerini bildirmişlerdir.

Verilerin Analizi

Tümce tamamlama testleri gibi sıkı kontrol sunan testlerle karşılaştırıldığında, sözel anlatı (film anlatımı), serbest sözcük üretimi sağlayan ve katılımcılara kendi metinlerini oluşturma olanağı sunan bir veri toplama aracıdır. Katılımcıların sözel anlatıları ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş, kaydedilen veriler çevriyazılarının yapılması için araştırmacının kişisel bilgisayarına aktarılmıştır.

Çevriyazıları tamamlandıktan sonra katılımcıların sözel anlatımlarındaki eylemler, eylem biçimbilimi ve görünüş-kılış ulamları çerçevesinde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Görünüş-kılış ulamlarını belirlemek için Bergström (1995) ve Salaberry (1998)'nin kullandıkları testlerden yararlanılmıştır. Bunlar *être en train de* testi (Guenther, Hoepelmann, & Rohrer 1978) ve *en X minutes* testidir (Dowty 1979; Guenther, Hoepelmann, & Rohrer 1978; Nef 1980). *être en train de* testi durum ve erişme eylemlerini edim ve tamamlama eylemlerinden ayırt etmekte kullanılır. *en X minutes* testi de tamamlama eylemlerini tüm diğer eylem türlerinden ayırmak için kullanılır. Katılımcılarca kullanılan tüm eylem türleri de (durum, edim, tamamlama ve erişme eylemleri) dilbilgisel üç zaman çerçevesinde kodlanmıştır: PC, IMP ve PR. Alanyazında görünüş ve kılış çalışmaları yürüten kimi araştırmacılar (Bardovi-Harlig & Bergström 1996; Bardovi-Harlig & Bofman 1989; Harley & Swain 1978; Kaplan 1987; Trévisse 1987) katılımcıların ürettikleri yanlış eylem biçimlerine karşı olumlu tutum sergilemiş ve bunları değerlendirme dışında tutmamışlardır. Bu tutum mevcut çalışma için de geçerli olmuştur. Sözel anlatılar daha sonra söylem planları bakımından alanyazındaki tartışmalar ışığında kodlanmıştır (Dry 1981, 1983; Dowty 1986). Böylelikle, anlatıda birbiri ardı sıra gelen olayların aktarılmasını sağlayarak anlatı olay çizgisini ilerleten önermeler ÖP önermeleri, bu işlevi olmayan tümceler ise AP önermeleri olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Katılımcılar sözel anlatımlarında dört dilbilgisel zamana başvurmuşlardır: PR, PC, IMP ve plus-que-parfait (PQP). PQP yok denecek kadar az kullanıldığı, birinci ve üçüncü sınıftan birer öğrenci dışında hiçbir katılımcı sözel anlatısında bu zamana başvurmadığı için inceleme dışı tutulmuştur. Tablo 1 katılımcılardan film anlatısı yoluyla elde edilen tüm eylemleri/eylemli yüklemeleri göstermektedir. Tüm katılımcılarca üretilen toplam eylem sayısı 4913'dir. Sözel anlatılarda, Fransızca öğrencisi katılımcılar 4258, Fransızca anadili konuşuru katılımcılar ise 655 eylem kullanmışlardır.

Katılımcıların dilbilgisel zaman kullanımları incelendiğinde ilk dikkat çeken nokta, diğer zamanlarla karşılaştırıldığında PR kullanımının baskınlığıdır. Gerçekten de Fransızca öğrencileri ve Fransızca anadili konuşurları film anlatımlarında toplamda 4052 eylemi PR'de kullanmışlardır, bu da bütüncedeki tüm eylemlerin % 82.48'ini oluşturmaktadır.

Tablo 1.
PR, PC, IMP’de Kullanılan Eylemlerin Katılımcılara Göre Dağılımı.

		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar	Toplam
PR	%	87.46	89.78	58.60	55.30	92.53	82.48
	<i>Sıklık</i>	(1688)	(1159)	(453)	(146)	(606)	(4052)
PC	%	8.50	7.51	21.74	31.44	3.66	10.91
	<i>Sıklık</i>	(164)	(97)	(168)	(83)	(24)	(536)
IMP	%	4.04	2.71	19.66	13.26	3.81	6.61
	<i>Sıklık</i>	(78)	(35)	(152)	(35)	(25)	(325)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	<i>Sıklık</i>	(1930)	(1291)	(773)	(264)	(655)	(4913)

Tablo 1’e yakından bakıldığında, üretilen toplam eylemlerin birinci sınıflarda % 87.46’sı, ikinci sınıflarda, % 89.78’i, üçüncü sınıflarda % 58.60’ı ve dördüncü sınıflarda % 55.30’u PR’de kullanılmıştır. Kontrol grubundaki Fransız katılımcılarda ise bu oran % 92.53’tür. Ki Kare analizi sınıflar arası GZ kullanımlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($\chi^2_{(6,4251)} = 525.15, p = .00$). Bu bulgular sözel anlatılarda PR seçimi bağlamında, birinci ve ikinci sınıfların Fransızca anadili konuşurlarına üçüncü ve dördüncü sınıflara oranla daha çok benzediğini ortaya koymaktadır. Bu da, ilk denencede savlanan durumun aksine, üçüncü ve dördüncü sınıfların eylemlerin kılınış özelliklerinden birinci ve ikinci sınıflara göre daha çok etkilendiklerini, dolayısıyla, dil düzeylerinin de söz konusu öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

PR’de kullanılan eylemler kılınış özellikleri bağlamında incelendiğinde, erişme ve durum eylemlerinin öne çıktığı görülmektedir. Tablo 2, PR’de kullanılan eylemlerin kılınış türlerine göre dağılımını vermektedir.

Tablo 2.
PR’de Kullanılan Eylemlerin Kılınış Sınıflarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.

PR		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Durum	%	27.80	36.23	48.50	59.50	46.30
	<i>Sıklık</i>	(469)	(420)	(220)	(87)	(281)
Edim	%	24.30	19.50	13.40	20.50	25.20
	<i>Sıklık</i>	(409)	(226)	(61)	(30)	(153)
Tamamlama	%	11.40	7.50	5.50	10.90	3.40
	<i>Sıklık</i>	(193)	(87)	(25)	(16)	(21)
Erişme	%	36.50	36.77	32.60	9.10	25.10
	<i>Sıklık</i>	(617)	(426)	(147)	(13)	(151)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	<i>Sıklık</i>	(1688)	(1159)	(453)	(146)	(606)

Görüldüğü gibi, ikinci sınıflarda durum eylemlerinin kullanım oranı (% 36.23) erişme eylemlerine yakın olsa da, birinci ve ikinci sınıflarda erişme eylemleri diğer eylem türlerine oranla PR’de daha yüksek oranda gerçekleşmiştir (sırasıyla % 36.50 ve % 36.77). Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise durum eylemlerinin PR’de gerçekleşme oranları diğer eylem türlerinin oldukça üstündedir (sırasıyla % 48.50 ve % 59.50). Fransız katılımcılara gelince, onların da PR’de durum eylemlerini diğer kılınış türlerine oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir (% 46.30).

PC, Fransızca öğrencileri ve Fransızca anadili konuşurlarının film anlatımlarında en çok başvurdukları ikinci dilbilgisel zamandır. Sözel anlatılarda PC’de tüm katılımcılarca üretilen toplam eylem sayısı 536’dır. Bu sayı bütüncedeki eylemlerin % 10.91’ine denk gelmektedir (bkz. Tablo 1). PC kullanımları katılımcılar arası incelendiğinde, bu zamanı en çok dördüncü sınıfların (% 31.44), en az da ikinci sınıfların (% 7.51)

kullandığı görülmektedir. Birinci sınıflarda bu oran % 8.50, üçüncü sınıflarda ise % 21.74'tür. Fransız katılımcılar PC kullanımına oldukça az başvurmuşlardır (% 3.66).

Andersen (1991) dil öğreniminin erken evrelerindeki öğrenenlerin PC'yi ağırlıklı olarak öncelikle erişim eylemleriyle kullandıklarını, dil düzeylerinde ilerledikçe sırasıyla tamamlama, edim ve durum eylemlerine yaygınlaştırdıklarını söyler. Robison (1993) da PC'nin durum, edim, tamamlama ve erişim eylemlerinin hepsinde birden kullanımının ancak dil düzeylerinde ilerledikçe olanaklı olduğunu belirtir. Bu kuramsal bilgilerden hareketle, iki numaralı denencede dile getirildiği gibi, daha ileri dil düzeylerinde bulunmaları beklenen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine oranla PC'de erişim eylemleri dışında daha fazla sayıda tamamlama, edim ve durum eylemleri üretmeleri beklenir. Tablo 3, PC'de kullanılan eylemlerin kılınış türlerine göre dağılımını vermektedir.

Tablo 3.

PC'de Kullanılan Eylemlerin Kılınış Sınıflarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.

PC		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Durum	%	4.20	10.20	10.10	4.80	29.10
	<i>Sıklık</i>	(7)	(10)	(17)	(4)	(7)
Edim	%	19.50	9.30	17.20	20.40	37.50
	<i>Sıklık</i>	(32)	(9)	(29)	(17)	(9)
Tamamlama	%	14.00	9.30	7.10	3.60	0
	<i>Sıklık</i>	(23)	(9)	(12)	(3)	(0)
Erişme	%	62.30	71.20	65.60	71.20	33.40
	<i>Sıklık</i>	(102)	(69)	(110)	(59)	(8)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	<i>Sıklık</i>	(164)	(97)	(168)	(83)	(24)

PC'de kullanılan eylemler kılınış özellikleri bakımından incelendiğinde Fransızca öğrencilerinin sözel anlatılarında erişim eylemlerinin baskın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin erişim eylemlerini PC'de birbirine yakın oranlarda kullandıkları söylenebilir (ikinci ve dördüncü sınıflarda % 71.20, birinci sınıflarda % 62.30, üçüncü sınıflarda ise % 65.60). Öğrenciler erişim eylemlerini PC'de Fransız katılımcılardan yaklaşık iki kat fazla kullanmışlardır. Erişim eylemlerini birbirine yakın oranlarda kullansalar da Ki Kare analizi kullandıkları diğer eylemler bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(9,511)} = 19.12$, $p = .02$). Ancak, üçüncü ve dördüncü sınıfların erişim eylemleri dışındaki eylemleri PC'de birinci ve ikinci sınıflardan belirgin olarak daha fazla kullandığını söylemek zordur. Nitekim durum eylemlerinde ikinci ve üçüncü sınıflar (sırasıyla % 10.20 ve % 10.10); edim eylemlerinde birinci ve dördüncü sınıflar (sırasıyla % 19.50 ve % 20.40) birbirine yakın oranda PC kullanmışlar, hatta birinci ve ikinci sınıflar tamamlama eylemlerini üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha fazla kullanmışlardır. Bu durumda iki no'lu denencede savlanan durumun tümüyle doğrulanmadığı söylenebilir. Fransız katılımcılar PC'de durum eylemlerini öğrencilerden yaklaşık üç kat, edim eylemlerini de ortalama iki kat fazla kullanmışlardır. Bulgular, öğrencilerde PC kullanımının tamamlama, edim ve durum eylemlerine yayıldığını gösterse de bu yaygınlık Fransız katılımcılardaki kadar dengeli bir görünüm sunmamaktadır. Fransız katılımcılar PC'de tamamlama eylemlerine hiç başvurmamışlardır.

IMP dilbilgisel zamanına gelince, Fransızca öğrencileri ve Fransızca anadili konuşurları sözel anlatılarında bütüncedeki eylemlerin % 6,61'ini oluşturan toplamda 325 eylemi bu zamanda çekimlemişlerdir (bkz. Tablo 1). Katılımcılar arası inceleme, bu zamana en çok üçüncü sınıfların (% 19.66), en az da ikinci sınıfların (% 2.71) başvurduğunu göstermektedir. Diğer Fransızca öğrencilerine bakıldığında, dördüncü sınıfların bu zamanı birinci sınıflardan yaklaşık üç kat fazla kullandığı görülmektedir (sırasıyla, % 13.26 ve % 4.04). Kontrol grubundaki Fransız katılımcılarda ise bu oran % 3.81'dir.

IMP’de kullanılan eylemler kılış özellikleri bakımından incelendiğinde, durum eylemlerinin kılış sınıflamasındaki diğer eylemlerden daha baskın olduğu görülmektedir. Tablo 4, IMP’de kullanılan eylemlerin kılış türlerine göre dağılımını vermektedir. İkinci ve dördüncü sınıflarda durum eylemleri IMP’de kullanılan tüm eylemlerin yaklaşık beşte üçünü (sırasıyla % 60.00 ve % 57.14), birinci ve üçüncü sınıflarda ise yarısından fazlasını oluşturmaktadır (sırasıyla % 51.20 ve % 53.90).

Tablo 4.
IMP’de Kullanılan Eylemlerin Kılış Sınıflarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.

IMP		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Durum	%	51.20	60.00	53.90	57.10	72.00
	<i>Sıklık</i>	(40)	(21)	(82)	(20)	(18)
Edim	%	29.40	28.50	23.60	17.10	24.00
	<i>Sıklık</i>	(23)	(10)	(36)	(6)	(6)
Tamamlama	%	7.70	5.70	4.60	11.40	4.00
	<i>Sıklık</i>	(6)	(2)	(7)	(4)	(1)
Erişme	%	11.70	5.80	17.90	14.40	0
	<i>Sıklık</i>	(9)	(2)	(27)	(5)	(0)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	<i>Sıklık</i>	(78)	(35)	(152)	(35)	(25)

Edim eylemleri, durum eylemlerinden sonra, katılımcıların sözel anlatılarında IMP’de en fazla başvurdukları ikinci dilbilgisel zaman olmuştur. Böylece, hedefte-bitişsiz eylemler (durum ve edim eylemleri) Fransızca öğrencisi katılımcıların IMP’de çekimledikleri eylemlerin beşte dördünü, Fransız katılımcılarda ise beşte dördten fazlasını oluşturmaktadır. Daha önce de söylendiği gibi, dil öğreniminin erken evrelerindeki öğrenenler IMP’yi öncelikle durum eylemleri ile kullanırlar sonra sırasıyla edim, tamamlama ve erişim eylemlerine yaygınlaştırırlar. Bu kuramsal bilgiden hareketle, iki numaralı denencede dile getirildiği üzere, daha ileri dil düzeylerinde bulunmaları beklenen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine oranla IMP’de durum eylemleri dışında daha fazla sayıda edim, tamamlama ve erişim eylemleri üretmeleri beklenir. Ancak Ki Kare analizi sonuçları edim, tamamlama ve erişim eylemleri kullanımları bakımından katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($\chi^2_{(9,290)} = 8.06, p = .53$).

Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, görünüş ve kılış özelliklerinden sonra takip eden bölümde söylem özellikleri incelemek amacıyla çözümlenmiştir.

Tablo 5, katılımcıların sözel anlatılarındaki eylemlerin söylem planlarına (ÖP/AP) göre dağılımlarını vermektedir. Görüldüğü gibi, tüm katılımcılar, AP’de ÖP’den daha fazla sayıda eylem kullanmışlardır. Fransızca öğrencisi katılımcılar sözel anlatılarında ürettikleri eylemlerin ortalama beşte üçünü AP’de kullanmışlardır. Bu oran Fransız katılımcılarda ise beşte dördten fazladır (% 84.70).

Tablo 5.
Söylem Planlarının Katılımcılara Göre Dağılımı.

		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Ön plan	%	43.80	44.80	40.40	39.40	15.30
	<i>Sıklık</i>	(846)	(578)	(314)	(104)	(100)
Arka plan	%	56.20	55.20	59.60	60.60	84.70
	<i>Sıklık</i>	(1085)	(713)	(462)	(160)	(555)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	<i>Sıklık</i>	(1931)	(1291)	(776)	(264)	(655)

Söylem planlarına dilbilgisel zaman ilişkileri bağlamında bakıldığında ise yine baskın olarak PR kullanımı ile karşılaşılmaktadır. Katılımcılar PR eylemleri ÖP ve AP'deki olayları birbirlerinden ayırt etmek amacıyla kullanmışlardır. Aşağıda bununla ilgili bir örnek yer almaktadır (6).

6.

ÖP

AP

[1] Ils sont dans un lieu dangereux comme un caverne.

[2] Ici, il y a un piège pour eux.

[3] Soudain, trois hyènes sortent,

[4] Simba et Nala courent

[5] mais des hyènes saisissent Zazou.

[6] Puis Zazou fuit,

[7] puis père de Simba vient

[8] et les sauve (S2K18)

Tablo 6, ÖP ve AP'de PR'de kullanılan eylemlerin katılımcılara göre dağılımını vermektedir.

Tablo 6.

PR'de Kullanılan Eylemlerin Söylem Planlarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.

PR		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Ön plan	%	42.70	44.60	37.50	22.80	17.20
	Sıklık	(720)	(519)	(169)	(33)	(104)
Arka plan	%	57.30	55.40	62.50	77.20	82.80
	Sıklık	(968)	(644)	(282)	(112)	(501)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Sıklık	(1688)	(1163)	(451)	(145)	(605)

Görüldüğü üzere, tüm katılımcılar AP'de daha fazla PR eylemleri kullanmışlardır. Birinci ve ikinci sınıflarda bu oran üretilen eylemlerin yarısından fazla iken (sırasıyla % 57.30 ve % 55.40) üçüncü ve dördüncü sınıflarda üçte ikisi kadardır (sırasıyla % 62.50 ve % 77.20). Fransız katılımcılar da PR eylemlerin dörtte üçünü AP'de kullanmışlardır (% 82.80). Bu veriler tüm sınıfların, özellikle de dördüncü ve üçüncü sınıfların AP'de yüksek oranda PR eylem kullanmaları bakımından Fransızca anadili konuşurlarına benzediklerini göstermektedir. Ki Kare analizi PR kullanımı bağlamında ÖP ve AP'de katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2_{(3,3443)} = 29.41, p = .00$) ortaya koymuştur. Üç no'lu denence, üçüncü ve dördüncü sınıfların hedefte-bitişlilik/bitişsizlik özelliklerinden bağımsız olarak söylem ÖP ve AP'sinde PR eylemleri birinci ve ikinci sınıflara oranla daha çok kullanacaklarını öngörmüştü. Söz konusu denence AP'de PR kullanımı açısından doğrulansa da ÖP'de PR kullanımı bakımından doğrulanmamaktadır. Zira birinci ve ikinci sınıflar (sırasıyla % 42.70 ve % 44.60) ÖP'de üçüncü ve dördüncü sınıflardan (sırasıyla % 37.50 ve % 22.80) daha fazla sayıda PR'li önerme üretmişlerdir.

Söylem ön ve arka planları PC eylemler bakımından incelendiğinde, bu kez ÖP'nin AP'ye göre daha fazla PC'de kullanılan eylem barındırdığı görülmektedir. Tablo 7, ÖP ve AP'de PC kullanılan eylemlerin katılımcılara göre dağılımını vermektedir.

Görüldüğü gibi, birinci ve ikinci sınıflar ÖP'de kullandıkları eylemlerin yaklaşık üçte ikisini (sırasıyla % 67.10 ve % 57.90), üçüncü ve dördüncü sınıflar ise üçte ikisinden fazlasını PC'de kullanmışlardır (sırasıyla % 70.90 ve % 75.00). Fransız katılımcılar ise, Fransızca öğrencilerinin aksine, ÖP'de değil AP'de çok baskın biçimde PC kullanmışlardır (% 91.70). Katılımcılar arası ÖP ve AP'de PC kullanımı farklılık gösterse de Ki Kare analizi bu farklılıkların anlamlı olmadığını işaret etmektedir. ($\chi^2_{(3,510)} = 7.02, p = .07$).

Tablo 7.*PC’de Kullanılan Eylemlerin Söylem Planlarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.*

PC		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Ön plan	%	67.10	57.90	70.90	75.00	8.30
	Sıklık	(112)	(55)	(119)	(63)	(2)
Arka plan	%	32.90	42.10	29.10	25.00	91.70
	Sıklık	(55)	(40)	(49)	(21)	(22)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Sıklık	(167)	(95)	(168)	(84)	(24)

Sözel anlatılar, söylem planları ve IMP bağlamında ele alındığında, tüm katılımcıların AP’de IMP eylemleri baskın olarak kullandıkları gözlenmektedir. Gerçekten de Tablo 8’de de görülebileceği gibi, Fransızca öğrencileri AP’de yer alan eylemlerin ortalama beşte dördünü, Fransız katılımcılar ise beşte dördünden fazlasını IMP’de kullanmışlardır. Ki Kare analizi ÖP ve AP’de IMP kullanımı bakımından katılımcılar arasında anlamlı bir fark göstermese de ($\chi^2_{(3,295)} = .92, p = .82$) IMP eylemlerin AP’deki baskınlığı çerçevesinde, Fransızca öğrencilerinin Fransızca anadili konuşurlarına benzedikleri söylenebilir.

Tablo 8.*IMP’de Kullanılan Eylemlerin Söylem Planlarına ve Katılımcılara Göre Dağılımı.*

IMP		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Fransız Katılımcılar
Ön plan	%	19.20	15.10	17.00	22.80	7.70
	Sıklık	(15)	(5)	(26)	(8)	(2)
Arka plan	%	80.80	84.90	83.00	77.80	92.30
	Sıklık	(63)	(28)	(127)	(27)	(24)
Toplam	%	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	Sıklık	(78)	(33)	(153)	(35)	(26)

Sonraki bölümde, katılımcıların kullandıkları eylemlerin kılınış özellikleri ve ürettikleri sözel anlatıların söylem yapılarının dilbilgisel zaman seçimlerine etkileri konusunda bulgular sunulmuştur. Bulgularla bu sorunun yanıtının ayrıntılı sunumuna geçmeden önce, çalışmaya konu olan iki hipotezin, kılınış ve söylem hipotezlerinin, dilbilgisel zaman seçimi konusundaki savlarını anımsayalım.

Kılınış hipotezi yabancı dil öğrenenlerin, dil öğreniminin erken evrelerinde, eylemlerin kılınış özelliklerinin etkilerine açık olduklarını, dilbilgisel zaman seçimlerinde de bu özelliklerin belirleyici olduğunu savunmaktadır. Buna göre, söz konusu öğrenenler anlatılarında hedefte-bitişli eylemleri PC’de, hedefte-bitişsiz eylemleri de IMP’de kullanacaklardır. Söylem hipotezi ise dil öğreniminin erken evrelerinde bulunan yabancı dil öğrenenlerin dilbilgisel zaman seçimlerinde söylem yapılarının belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Böylece, söz konusu öğrenenler söylem ÖP’inde hedefte-bitişli eylemleri PC’de; söylem AP’inde de hedefte-bitişsiz eylemleri IMP’de kullanacaklardır. Ayrıca, her iki hipotez de öğrenenler dil düzeylerinde ilerledikçe söylem yapılarının ve eylemlerin kılınış özelliklerinin dilbilgisel zamanı belirlemedeki etkilerinin azalacağını söylemektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara kılınış ve söylem hipotezleri çerçevesinde bakıldığında, yine ilk dikkat çeken şey katılımcıların sözel anlatılarını büyük oranda PR ile yapılandırdıklarıdır. Tablo 9 katılımcıların sözel anlatılarındaki eylemlerin ÖP ve AP’de geniş zaman ve geçmiş zaman olarak dağılımlarını vermektedir. Görüldüğü üzere, eylemlerin % 82.44’i geniş zamanda, % 17.56’de geçmiş zamanda kullanılmıştır. Sözel anlatıların çok büyük oranda PR ile yapılandırılmış olması katılımcıların dilbilgisel zaman seçimlerinde söylem yapılarının ve eylemlerin kılınış özelliklerinin etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 9.*Geniş Zaman ve geçmiş Zamanda Söylem Planlarının Dağılımı.*

Geniş Zaman		Geçmiş Zaman	
Ön plan	% 31.44 Sıklık (1545)	Ön plan	8.28 (407)
Arka plan	% 51.00 Sıklık (2507)	Arka plan	9.28 (456)
Toplam	% 82.44 Sıklık (4052)	Toplam	17.56 (863)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin ve Fransızca anadil konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, görünüş, kılınış ve söylem özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve katılımcılardaki eylem biçimbiliminin eylemlerin için anlam özelliklerinden ve söylem yapısından etkilenip etkilenmediklerini araştırmaktır.

Araştırma Sorusu 1

Sözel anlatılarındaki zaman, görünüş ve kılınış özellikleri bakımından Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurları ne ölçüde birbirlerine benzemektedirler?

Katılımcılar sözel anlatılarındaki zaman-görünüşsel özellikleri bakımından (kılınış hipotezi) karşılaştırıldığında, hem Fransız katılımcıların hem de Fransızca öğrencilerinin sözel anlatılarını çok yüksek oranda PR kullanarak yapılandırdıkları görülmüştür. Türkçe eşdeğeri hem şimdiki zaman hem de geniş zaman olarak karşılanan PR, Fransız dilbilgisel zaman dizgesinin temelini oluşturmaktadır. PR, yine Türkçede olduğu gibi, geçmiş zaman ve gelecek zaman bildirme özelliğine de sahiptir. PR, aşağıdaki örnekte (7) geçmiş zaman bildirmektedir:

7. *Hier, je vais chez lui, sa mère veut que j'entre* (Maingueneau, 1991, 65)

Bu tür sözcelerde zaman bilgisini ağırlıkta zaman belirteçleri taşımaktadır. Ancak, bağlam hem konuşucu hem de dinleyici tarafından bilindiğinde PR, zaman belirteçleri olmaksızın da geçmiş zaman anlatımı için kullanılabilir. Bu çalışmada da katılımcılar izledikleri filmlerdeki geçmiş zamanla anlatılması beklenen olayları sözel anlatılarında geçmiş zaman belirteci kullanmadan -ya da yalnızca zamanın ilerleyişini gösterebilmek bakımından *un jour* (günlerden bir gün); *un matin* (bir sabah) gibi belirteçlere başvurarak- PR ile aktarmışlardır. Aşağıda bu durumla ilgili örnekler, (8), (9), yer almaktadır:

8. *Et un jour, il quitte euh ..cet endroit.... euh..Après cela, euh...deux animaux le trouvent* (S3K5)

9. *Mais ..Simbat euh..se sent euh..coupable et ..s'enfuit ..il s'enfuit* (S4K5)

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, bazı araştırmacıların PR'de kullanılan eylemleri çalışmalarına dâhil ettiği, diğer başka araştırmacıların ise yalnızca geçmiş zamanlara odaklandıkları görülmektedir. Hasbún (1995) sıkı kontrol uyguladığı çalışmasında katılımcı grubu öğrencilerinden anlatılarına *habia una vez* (bir varmış bir yokmuş- İspanyolcada anlatılmaya geçmiş zamanda başlamak için kullanılan formül. Fransızca eşdeğeri: *il était une fois*) ile başlamalarını istemiştir. Benzer biçimde, Bergström (1995) de Fransızca öğrencisi olan katılımcılarına anlatılarını geçmiş zamanda yapılandırmalarını sağlayacak yazılı bir kontrol tümcesi vermiştir. Sıkı kontrol uygulanmayan desenlere Robison (1995) ile Bada ve Genç (2007)'in çalışmaları örnek gösterilebilir. Bu araştırmacılar veri toplama süreçlerinde katılımcılarına anlatılarını hangi dilbilgisel zaman ile aktarmaları gerektiği konusunda bir yönerge sunmamışlardır. Veri toplama aşamasında katılımcılara, anlatılarında yalnızca PC ve IMP kullanma yönergelerinin verildiği sıkı kontrollü çalışmalar söz konusu ise PR'li eylemler ya hiç kullanılmamakta ya da sayıları düşmektedir.

Böylesi kontroller olmadığında ya da sıkı bir kontrol uygulanmadığında ise PR'de çekilen eylemlerin sayısı artmaktadır. Mevcut çalışmada PR ile çekimlenen eylemlerin sayıca bolluğu veri toplamada sıkı kontrollü yönerge uygulanmamış olması ile açıklanabilir.

Sözel anlatılarda PR tercihi yoğunluğu bakımından birinci ve ikinci sınıflar Fransızca anadil konuşurlarına daha çok benzemiş, üçüncü ve dördüncü sınıflarda kılınış bağımlılığı daha yüksek çıkmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfların durum eylemlerini PR'de kullanım oranlarıyla Fransız katılımcılara yaklaşımları ilk bakışta bu durumla çelişiyor gibi görünse de veriler daha yakından incelendiğinde Fransız katılımcılarda PR'li durum eylemlerinin fazlalığının onların sözel anlatılarında takdim ifadesi (présentatif) olan *c'est* kalıbına sıkça başvurmalarından, kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Gerçekten de söz konusu katılımcılarca üretilen durum eylemlerinin büyük çoğunluğu bu takdim ifadesinde yer alan *être* eyleminden oluşmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda durum eylemlerinin çokluğu takdim ifadesi olan *c'est* kalıbı kullanımı ile ilgili değildir. *Être* eyleminin bu bağlamda kullanımı bazı araştırmacılar tarafından sözcüksel görünüş olarak kabul edilmemiş (non-lexical) ve çözümlene dışı bırakılmıştır (örneğin Bardovi-Harlig 1998). Mevcut çalışmada ise üretilen sözcelerin doğal görünümlerini elde etmek ve Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarını birbirleriyle bütünlüklü karşılaştırabilmek amacıyla *être* eyleminin takdim ifadesi de dâhil olmak üzere tüm kullanımları çözümlenmiştir. Aşağıda *être* eyleminin takdim ifadesi olarak kullanımının bir örneği (10) yer almaktadır:

10. *C'est pas affreux c'est plutôt euhc'est plus affreux que sympathique je trouve, c'est assez ... assez triste comme endroit -la maison d'Ebenezer Scrooge, Picsou en français* (FK 1)**

PR alanyazındaki bazı araştırmacılarca yalın dilbilgisel zaman olarak kabul görmüştür. Kaplan (1987) Fransızca öğrencilerinin IMP'yi edinmeden önce IMP yerine PR'yi kullandıklarını saptamıştır. İngilizce öğrencilerinin (Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Robison 1995) ve Danca öğrencilerinin (Housen 1993, 1994) PR'yi durum eylemleri ile kullandıkları bulgulanmıştır. Alanyazındaki kimi araştırmalar PR'nin durum eylemlerini olay eylemlerinden ayırt etmek için kullanıldığını aktarmaktadır. Bu bağlamda, Kaplan (1987) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin olayları (événements; edim, tamamlama, erişme eylemleri) aktarmak için PC; olay-olmayanları (non-événements; durum eylemleri) aktarmak için de PR kullandıklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları katılımcı Fransızca öğrencilerinin PR'yi durum eylemlerini olay eylemlerinden ayırt etmek için kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

PC, Fransızca öğrencileri tarafından en çok erişme eylemleriyle ilişkilendirilmiş ve tüm sınıflarca benzer oranda kullanılmıştır. Fransız katılımcılar PC'de tamamlama eylemlerine hiç başvurmamışlardır. Tamamlama eylemlerinin azlığı Fan (2005)'in çalışmasında da dikkat çeken bir konudur ancak araştırmacı bu durumun nedenine değinmemiştir. Mevcut çalışmadaki tamamlama eylemleri azlığının ise sözel anlatılara dayanak oluşturan filmlerde bu eylem türünü gerektiren durumların azlığı ile açıklanabileceğini düşünmekteyiz.

IMP, Fransızca öğrencilerince en çok durum eylemleriyle ilişkilendirilmiş ve tüm sınıflarca yakın oranda kullanılmıştır. Fransız katılımcılar IMP'yi durum eylemleriyle çok daha yüksek oranda kullanmışlardır. Bu durumun nedeni *c'est* takdim ifadesinin ve IMP çekimli biçimi *c'étaît*'nin Fransızca anadil konuşurlarınca anlatılarda çok kullanılmasıdır.

Araştırma Sorusu 2

Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarının sözel anlatılarındaki söylem yapıları (ÖP/AP) dilbilgisel zaman bağlamında birbirlerine ne ölçüde benzemektedirler?

** FK1 (Fransız Katılımcı 1): Bütüncedeki Fransızca anadili konuşuru olan 1. no'lu katılımcı

Katılımcılar sözel anlatılarındaki eylem biçimbilimi ve söylem yapısı ilişkileri bakımından (söylem hipotezi) karşılaştırıldığında, hem Fransız katılımcıların hem de Fransızca öğrencilerinin söylem ÖP ve AP'lerini çok yüksek oranda PR kullanarak yapılandırdıkları ve tüm katılımcıların söylem AP'sinde daha çok eylem ürettikleri görülmüştür. Söylem yapıları bağlamında PC, Fransızca öğrencileri tarafından en çok söylem ÖP'sinde yeğlenmiş ve tüm sınıflarca benzer oranlarda kullanılmıştır.

Araştırma Sorusu 3

Eylemlerin kılınış özellikleri ve sözel anlatı yapıları Fransızca öğrencileri ile Fransızca anadili konuşurlarının sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman seçimlerini ne ölçüde etkilemektedir?

Katılımcılar sözel anlatılarındaki zaman-görünüşel özellikler düzleminde (kılınış hipotezi) karşılaştırıldığında, Fransız katılımcıların da Fransızca öğrencilerinin de sözel anlatıların çok yüksek oranda PR kullanılarak yapılandırıldığı bulgulanmıştır.

Fan (2005), Fransızcadaki bitmişlik/bitmemişlik görünüşü ayrımının (aspect perfectif/imperfectif) eylemler PR ile çekimlendiklerinde ortadan kalktığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, her ne kadar geçmiş zaman bildirme özelliğine sahip olsa da, eylemler PR ile çekimlendiğinde, Fransızcadaki bitmişlik görünüşlü geçmiş zaman (PC) ve bitmemişlik görünüşlü geçmiş zaman (IMP) ayrımının izini sürmek olanaklı değildir. Yani, katılımcı öğrencilerin sözel anlatılarında dilbilgisel zaman olarak PR tercih etme yoğunlukları ile dilbilgisel zaman seçimlerinde eylemlerin içkin anlam özelliklerinin etkisi altında bulunmaları arasında ters orantı vardır. Bu ayrımın ortadan kalkmasının, eylemlerin dilbilgisel zamanını belirlemede kılınış özelliklerinin etkisinin kalmadığı anlamına geldiğini düşünmekteyiz. Maingueneau (1991)'ya göre PR kılınışsal anlamda sınırlayıcı bir dilbilgisel zaman değildir. PR'deki bu sınırlanmama durumu bize göre yine eylemlerin kılınış özelliklerinden kaynaklanan etkilerini yitirdiklerini göstermektedir.

PC, Fransızca öğrencileri tarafından en çok erişme eylemleriyle ilişkilendirilmiş ve tüm sınıflarca yakın oranlarda üretilmiştir. Bu durum kılınışsal etkinin sürdüğü görünümü verse de PC'nin öteki eylem türlerine, özellikle edim ve durum eylemlerine yayılmış olması bu etkinin ancak düşük düzeyde devam ettiğini göstermiştir. Fransız katılımcılarda bu dağılım daha dengelidir, bu da onların kılınış etkilerine kapalılıklarının göstergesidir.

IMP, Fransızca öğrencilerince en çok durum eylemleriyle bağlantılanmış ve tüm sınıflarca birbirlerine yakın oranlarda kullanılmıştır. Fransız katılımcılarda IMP durum eylemleriyle çok daha yüksek oranda kullanılmıştır. Fransızca öğrencilerinin IMP'yi en çok durum eylemleriyle kullanmaları kılınış etkisinin devam ettiğini düşündürse de IMP'nin diğer eylem türlerine, özellikle erişim eylemlerine yayılmış olması bu etkinin ancak düşük düzeyde sürdüğünü ortaya koymuştur.

Söylem planlarındaki eylemlerin ağırlıkta PR ile çekimlenmiş olmalarının Fransızca öğrencilerinin eylemlerin dilbilgisel zamanını belirlemede söylem özelliklerinin etkisi altında kalmadığı ve eylem seçimlerinde söyleme bağımlılıktan kurtulmaya başladıkları biçiminde yorumlanabileceğini düşünmekteyiz. Bu yorum, Avrupa Bilim Vakfı (ESF)'nin projesinde göçmen işçilerde ulaşılan bulgulara da uygundur. Zira bu projede eylem biçimbilimi ne olursa olsun katılımcıların ÖP'yi AP'den ayırmayabildikleri bulgulanmıştır (Bhardwaj, Dietrich & Noyau 1988). Benzer biçimde, Véronique (1987) de Fransızca'yı ikinci dil olarak edinen Afrikalı işçilerin aradillerindeki eylem biçimbiliminin ÖP ve AP'den bağımsız olarak belirlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Fransızca öğrencileri söylem ÖP'sinde en çok PC dilbilgisel zamanını kullanmayı seçmiş ve ÖP'de PC'li önermeleri birbirlerine yakın oranlarda üretmişlerdir. Bu durum, söylem hipotezinin savları doğrultusunda, eylem seçimlerinde söylem planları etkisinin var olduğu izlenimi vermektedir. Ancak, ÖP'de PC kullanımının fazlalığının söylem planlarının etkisinden daha çok, dil kullanım yanlışlarını en aza indirmek ve kontrollü olmak isteyen öğrencilerin anlatılarında betimsel serimlemelerden kaçınmaları ve anlatıda ilerlemeyi sağlayan sözceleri, kolaj yapar gibi arka arkaya sıralamalarından kaynaklandığını

düşünmekteyiz. Fransız katılımcılar PC'yi çok yüksek oranda söylem arka planında kullanmayı yeğlemişlerdir. Fransız katılımcıların anlatılarını sonuca vardırmada aceleci davranmadıkları, anlatı zamanında ilerleme sağlayan sözceler kullanmak yerine betimsel serimlemeleri önemsedikleri, bu bağlamda da, yukarıda sözü edilen, *c'était* takdim ifadesini oldukça fazla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Mevcut çalışmanın verileri Fransızca öğrencilerinin üniversite öğrenimlerinin sonuna yaklaştıkça eylemlerin içkin anlam özellikleri ve söylem yapılarının etkilerine daha açık duruma geldiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin üst sınıflara yükseldikçe, ters orantılı olarak, dil düzeylerinin düştüğüne işaret eder. Doğrudan Fransızcanın öğretimini hedef alan ders sayısının birinci sınıftan itibaren giderek azalması, özellikle dördüncü sınıfta bu tür derslerin yok denecek kadar az olması, üst sınıflardaki öğrencilerin dil düzeylerindeki bu gerilemenin olası nedenlerinden birisi olarak gösterilebilir. Öğrencilerin dersler dışında Fransızca'yı kullanma ortam ve olanaklarından yoksun bulunmaları da not edilmesi gereken önemli bir durumdur. Bir yıl hazırlık eğitiminden geçseler de yükseköğrenimini Fransızca öğretmenliğinde yapmayı seçen öğrencilerin neredeyse sıfır Fransızca bilgisi ile bölüme başladıkları göz önünde bulundurularak Fransızca öğretmenliği lisans programını her sınıfta doğrudan Fransızca ile ilintili dersler bulunacak şekilde yeniden yapılandırmak sorunun çözümüne katkıda bulunacaktır.

Üst sınıflardaki öğrencilerin dil düzeylerindeki gerilemenin olası nedenlerinden bir başkası da özellikle üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin mesleki gelecek kaygılarını daha yoğun hissederek dil öğrenimi ve öğretimi konusundaki coşku ve heveslerini giderek yitirmeleridir. Gerçekten de son yıllarda Fransızca öğretmeni ataması neredeyse hiç yapılmamakta, bu da öğrencilerin mesleki geleceklerinde belirsizlikler yaratmaktadır. Bu bakımdan, özellikle ortaöğretimde ikinci yabancı dil çeşitliliğini desteklemek adına Fransızca derslerinin sayısı ve buna bağlı olarak atamalarda Fransızca öğretmeni sayısının artırılması üst sınıflardaki müstakbel Fransızca öğretmenlerinin coşku ve istekliliklerini yükseltecektir.

Bu çalışma Fransızca öğretmenliği lisans programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiş, verilerin toplanması sırasında yeterli dil düzeyinde olmadıkları düşüncesiyle hazırlık sınıf öğrencileri bütüncüye dâhil edilmemiştir. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla ulaşılan, üst sınıflara ilerledikçe öğrencilerdeki dil düzeyinin gerilemesi olgusunun daha sağlıklı sorgulanması adına, kılınış ve söylem hipotezlerinin Türkçe konuşuru Fransızca öğrencileri bünyesinde test edilmesine yönelik gelecekte yapılacak bir çalışmanın hazırlık eğitimlerinin sonuna yaklaşan öğrencileri de kapsamaya söz konusu olgunun bütünlüklü değerlendirilmesi bakımından yerinde olacaktır.

Mevcut çalışmanın verileri katılımcılardan sözlü film anlatımı yoluyla elde edilmiştir. İleride yapılacak başka çalışmaların hem sözlü hem yazılı film anlatımını veri toplama aracı olarak birlikte kullanması öğrenci anlatılarındaki eylemlerin kılınışsal ve söylemsel özelliklerine daha bütünsel bir bakış olanağı sunacaktır.

Çalışmanın verileri toplanırken sıkı kontrol sunan testler kullanılmamış, bu da eylem biçimbilimi bakımından katılımcılara sözel anlatılarını daha özür yapılandırmaları olanağını vermiştir. Kılınış ve söylem hipotezlerinin dil düzeyleri ile kılınışsal-söylemsel etki savlarını daha net görebilmek bakımından, gelecekte, sıkı kontrol sunan testlerin de dâhil edileceği karma nitelikli bir çalışma tasarlanması isabetli olacaktır.

Bilgilendirme

Bu makale Çukurova Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladığım “Etude des caractéristiques temporo-aspectuelles et discursive fonctionnelles dans les récits oraux des locuteurs natifs et non natifs du français” (Anadili Fransızca olanlarla yabancı dili Fransızca olanların sözel anlatılarındaki dilbilgisel zaman, kılınış, görünüş ve söylem yapılarının incelenmesi) başlıklı doktora tezimin hafifçe gözden geçirilmiş biçimidir.

References

- Andersen, R. W. (1989). La Adquisicion de la Morfologia Verbal. *Linguistica* 1, 90-142.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305–324). Amsterdam: Benjamins.
- Bada, E. & Genc, B. (2007). An investigation into the tense/aspect preferences of Turkish speakers of English and native English speakers in their oral narration. *The Reading Matrix* 7, (1), 141-150.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In S. Gass, A. Cohen, & E. Tarone (Eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bardovi-Harlig, K. & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17–34.
- Bardovi-Harlig, K. & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, (1), 107-131.
- Bardovi-Harlig, K. & Bergström, A. (1996). The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL). *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.
- Bergström, A. (1995). *The Expression of Past Temporal Reference by English-Speaking Learners of French*. Unpublished doctorate dissertation, Pennsylvania State University, State College, PA.
- Bhardwaj, M., Dietrich, R. & Noyau, C. (1988). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: Temporality-Final Report*. Strasbourg: European Science Foundation
- Chafe, W. (Ed.). (1980). *The pear stories*. Norwood, NJ: Ablex.
- Collins, L. (1997). *The development of tense and aspect*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Collins, L. (1999). *Marking time: The acquisition of tense and grammatical aspect by French-speaking learners of English*. Unpublished doctorate dissertation, Concordia University, Montreal, Quebec.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and aspect systems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- Dowty, D. (1979). *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Dowty, D. (1986). The effects of aspectual class on the aspectual structure of discourse: Semantics or pragmatics? *Linguistics and Philosophy*, 9, 37-61.
- Dry, H. (1981). Sentence aspect and the movement of narrative time. *Text*, 1, 233-240.
- Dry, H. (1983). The movement of narrative time. *Journal of Literary Semantics*, 12, 19-53.
- Fan, H. (2005). *Acquisition of tense-aspect morphology by English learners of French and Chinese*. Unpublished doctorate dissertation, University of Florida.
- Flashner, V. E. (1989). Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian Speakers. In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production* (pp. 71-97). Norwood, NJ: Ablex.

- Guenther, F., Hoepelmann, J. & Rohrer, C. (1978). *Papers on tense, aspect and verb classification*. Tübingen: Narr.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2, 159-183.
- Harley, B., & Swain, M. (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35–79.
- Hasbún, L. (1995). *The Role of Lexical Aspect in the Acquisition Tense and Grammatical Aspect in Spanish as a Second Language*, Unpublished doctorate dissertation, University of Indiana, Bloomington.
- Housen, A. (1993). L2 acquisition of verb morphology: A case study. In B. Kettemann & W. Wieden (Eds.), *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 195–212). Tübingen: Narr.
- Housen, A. (1994). Tense and aspect in second language acquisition: The Dutch interlanguage of a native speaker of English. In C. Vet and C. Veters (Eds.), *Tense and aspect in discourse* (pp. 257–291). New York: Mouton.
- Howard, M. (2004). On the interactional effect of linguistic constraints on interlanguage variation: The case of past time marking. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 42, 319-334.
- Kaplan, M. A. (1987). Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In B. VanPatten, T. R. Dvorak & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 52–60). Cambridge, MA: Newbury House.
- Kihlstedt, M. (2002). Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition* (pp. 323-362). Amsterdam : John Benjamins.
- Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette Mourelatos, A. (1981). Events, processes, states. In P. Tedeschi & A. Zaenen (Eds.), *Syntax and semantics: Tense and aspect* (pp. 191–212). New York: Academic Press.
- Nef, F. (1980). Les verbes aspectuels du français: Remarques sémantiques et esquisse d'un traitement formel. *Semantikos*, 14, 11–46.
- Robison, R. E. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315–330.
- Robison, R. E. (1993). *Aspectual marking in English interlanguage: A cross-sectional study*. Unpublished doctorate dissertation, University of California, Los Angeles.
- Robison, R. E. (1995). The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16, 344–370.
- Salaberry, R. (1998). The development of aspectual distinctions in academic L2 French. *Canadian Modern Language Review*, 54, 508–542.
- Salaberry, R. (1999). The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20, 151-178
- Salaberry, R. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In Salaberry, R. and Shirai, Y. (Eds.), *The L2 acquisition of tense–aspect morphology* (pp.397-415). Amsterdam: John Benjamins.
- Schlyter, S. (1990). The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children. In G. Bernini & A. Giacalone Ramat (Eds.), *Latemporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 293–308). Milan: Franco Angeli.
- Smith, C. S. (1983). A theory of aspectual class. *Language*, 59, 479–501.

- Trévisé, A. (1987). Toward an analysis of the (inter)language activity of referring to time in Narratives. In C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 225–251). Cambridge, MA: Newbury House.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Véronique, D. (1987). Reference to past events and actions in narratives in L2 : Insights from North African Learners' French. In C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 252–272). Cambridge, MA: Newbury House.