



YABANCI DİL FRANSIZCA SINIFINDA ANADİL KULLANIMI*

*Nurten ÖZÇELİK***

ÖZET

Yabancı dil Fransızca sınıfında öğretim elemanları ve öğrencilerin anadilleri Türkçeye başvuru durumlarını ve bu başvuruların nedenlerini incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim elemanları oluşturmuştur. Anadil Türkçeye başvuru durumlarını belirlemek ve örneklerle ortaya koymak amacıyla, çalışmanın evrenini oluşturan sınıfların konuşma ve Fransızca dilbilgisi dersleri, gerekli izinler alınarak, öğretim elemanlarının bilgisi dahilinde, iki ay süreyle kaydedilmiştir. Ses kayıtları titizlikle incelenerek, araştırmanın amacına uygun iletişim durumları yazılı hale getirilmiş, öğrenciler ve öğretim elemanlarının anadile başvurdıkları durumlar ve nedenleri başlıklar halinde örneklerle ele alınmıştır.

Öğrencilerin anadil Türkçeye başvuru durumları ve nedenleri incelendiğinde, dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, etkinliklerin hedeflenen edinimlere ve öğrenenlerin düzeylerine uygun olup olmaması, öğretim elemanının sınıfta anadil kullanımına olumlu ya da olumsuz bakması ve kullandığı dilin düzeyi, yardımlaşma, sınıf ortamının yapaylığı ve ayrıca yabancı dil İngilizcenin etkisinin bu başvuruları açıklamada önemli bir rol oynadıkları saptanmıştır. Öğretim elemanları ise eğitim-öğretim etkinliklerini ve sınıf içi iletişimi yönetmek, anlamayı kolaylaştırıp rehberlik etmek, hedef dilin zor yanlarını açıklamak, öğrencileri güdülemek, değerlendirme yapmak ve az da olsa ders dışı açıklamalar yapmak amacıyla anadile başvurumaktadırlar. Ayrıca öğretim elemanlarının dil becerisi düzeyleri de anadile başvurmayı etkileyen önemli bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil sınıfı, anadil Türkçeye başvuru durumları ve nedenleri.

MOTHER TONGUE USE IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS

ABSTRACT

The population of this research prepared to make clear the reasons and situations in which students and lecturers resort to their

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: nurtenk@gazi.edu.tr

Turkish mother tongue in French as a foreign language classroom is made up of 2010-2011 school year, Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of French Language and Education preparatory class students and lecturers. After the required permission is taken and lecturers are informed, the contents of this research are made up speaking and grammar French classes that have been recorded a two month period, for the purpose of trying to make clear with examples the reasons for resorting to the Turkish mother tongue. The recordings have been closely examined and the communicative situations have been presented in the written form appropriate for the purpose of this research. The situations and reasons for why students and lecturers resort to the mother tongue have been presented as headings with examples.

When studied the situations and reasons for which students resort to the Turkish mother tongue, it can be seen that the lack of language skill development, the inappropriacy of targeted gains in activities and the learning level, the lecturers positive or negative outlook on the use in the class, and the level of the language he/she uses, contribution, the artificiality of the class environment and also the effects of English as the first foreign language, is established as to playing a big role. However, lecturers use mother tongue in order to manage educational-instructional activities and communication in the classroom, to make it easier to understand and guide, to explain difficult areas of the target language, to motivate students, to evaluate and even though it's not done much, to explain things not related to the lesson. Also the language skills of lecturers are important factors when it comes to the use of the mother tongue.

Key Words: Foreign language classes, situations and reasons for using Turkish mother tongue.

1. GİRİŞ

Yabancı dil sınıfında, anadilin yeri ve önemi konusu dil öğretim yöntemleri ve yöntemciler arasında derin tartışmalara neden olmuş ve zaman içinde bu konuda çok değişik görüşler ileri sürülmüştür. Günümüzde bile bu konuda tam bir fikir birliğine varılamamış olması, farklı sınıf içi uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bir tarafta, “anadilini öğrenen çocuk” modelinden hareketle, aynı ortam ve şartları yabancı dil öğrenenine de sağlayarak, sürekli hedef dille (langue cible) temasla kolaylaştırılmış bir dil öğretimi/öğrenimini savunanlar, diğer tarafta ise, anadilde edinilen birikim ve deneyimlerin öğrenilecek dile temel teşkil edeceğini, bu nedenle yasaklanmaması gerektiği görüşünü ileri sürenler vardır. Ülkemiz şartlarında, birinci görüşün gerektirdiği doğal dil öğrenme ortamını ve hedef dille sürekli teması sağlamanın çoğu zaman mümkün olamayacağı bilinen bir gerçektir. Öğretim elemanı, sınıfta anadili yasaklayıp öğrencileri yabancı dilde iletişim kurmaya yönlendirse ya da öğrenci hiç anadile başvurmadan yabancı dili öğrenmeye kararlı ve istekli olsa bile sınıftan çıktığında, kendini ister istemez anadilin konuşulduğu bir ortamın içinde bulacak, hedef dille teması sürekli olamayacaktır. Kısacası, öğretim elemanı anadile başvuruyu ne kadar yasaklarsa yasaklasın, hangi öğretim yöntemini uygularsa uygulasın anadile başvuruyu engellemesi kolay değildir.

Konu ile ilgili olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda gerek yurt dışında (Castellotti 2001; Castellotti 1997b; Causa 1997; Coste 1997; Cuq 2000; Dabène 1987; Giacobbe 1990;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



Véronique 1990), gerekse yurt içinde yapılmış birçok çalışma saptanmıştır: Yavuz ve Şimşek (2008) “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi” adlı makalelerinde 19.yüzyılda ilk kez Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle ortaya çıkan “yöntem” kavramının 1990'lara gelindiğinde yöntembilimciler tarafından reddedildiğini ve yöntem sonrası çağın başladığını, bu çağda yabancı dil öğretiminde anadilin yeniden önem kazandığını vurgulamışlardır. Yıldırım ve Mersinligil (2000) “Use Mother Tongue in ELT Classes: When and Why?” başlıklı çalışmalarında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalındaki sınıflarda anadilin ne zaman ve niçin kullanıldığı sorusuna cevap aramışlar, sonuç olarak, öğrenme-öğretme süreçlerinde ortaya çıkan çeşitli faktörlere bağlı olarak yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının her zaman önemli bir yer tuttuğu görüşünü desteklediklerini belirtmişlerdir. Sarıçoban (2010) “Yabancı Dil Sınıfında Anadil Kullanımına İzin Verilmeli mi?” başlığı altında Ufuk Üniversitesi hazırlık sınıflarında toplam 96 öğrenciye uyguladığı 6 bölümlük anketten elde ettiği bulgulara dayanarak, anadilin zor kavramları açıklamak, yeni sözcükleri tanımlamak, anadil ile yabancı dil arasındaki ilişkiyi açıklamak, öğrencileri güdülemek, sınıfı yönetmek, istenildiğinde çeviri yapmak gibi konularda kullanıldığı sonucuna varmıştır.

Yabancı dili öğretecek öğretim elemanları, bu konudaki farklı görüş ve öneriler nedeniyle sınıf içinde anadili ne zaman, ne kadar, nasıl kullanmalarının doğru olacağı konusunda sürekli bir ikilem içindedirler. Bu belirsizliklere ışık tutabilmek, yabancı dil öğreten ve öğrenenlerin zihinlerindeki “sınıfta anadil kullanma/kullanmama” konusundaki sorulara cevap bulabilmek ve belirtilen sorun karşısında kesin bir duruş sergilemelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, öncelikle yabancı dil öğretim/öğrenim yöntemlerinin dil sınıfında anadil kullanımına bakış açıları ele alınacaktır. Daha sonra, öğrenci ve öğretim elemanlarının anadile başvuru durumları örneklerle ortaya konularak nedenleri vurgulanacaktır.

2. YÖNTEM

2.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ikinci yabancı dil Fransızca (L3)¹ sınıfında, öğrenci ve öğretim elemanlarının farkında olmadan, herhangi bir programlama yapmadan, gelişen gereksinimlere uygun olarak anadilleri Türkçeye (L1) hangi bağlamda, nasıl, ne amaçla ve ne oranda başvurduklarını incelemektir. Çalışma, ayrıca bu dil değişimlerinin (alternances) farklı işlevlerini, sınıf içi ders kayıtlarının incelenmesi sonucunda elde edilen örnekler ve öğretim elemanlarının belirttikleri görüşler yardımıyla ortaya koymayı ve ikinci yabancı dil Fransızcanın daha iyi öğretimi/öğrenimine katkıda bulunacak çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir.

2.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık sınıflarına İngilizce dil puanlarına göre yerleştirilen 72 öğrenci ve 8 öğretim elemanından oluşmaktadır.

2.3 Veri Toplama Yöntemi

İkinci yabancı dil Fransızca sınıfında öğrenci ve öğretim elemanlarının anadilleri Türkçeye başvuru durumlarını inceleyebilmek amacıyla, Fransızca hazırlık sınıflarında yapılan dilbilgisi (haftada 12 saat) ve konuşma dersleri (haftada 12 saat) iki ay süreyle, gerekli izinler alınarak kaydedilmiştir. Çalışmanın amacı, doğal şartlarda gelişen anadile geçiş durumlarını incelemek olduğundan, kayıt işlemi, öğretim elemanlarının bilgisi dahilinde ancak öğrencilerin haberi olmaksızın yaklaşık 200 saatlik bir dil eğitimi sürecinin ardından gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtları

¹ L1: Anadil Türkçe

L2: Birinci yabancı dil İngilizce

L3: İkinci yabancı dil Fransızca

dikkatli bir biçimde incelendikten sonra, araştırmanın kapsamına uygun nitelikteki örnekler belirlenerek yazılı hale getirilmiş ve öğretim elemanlarıyla yapılan birebir görüşmelerden elde edilen verilerle birleştirilerek başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DİL SINIFINDA ANADİL KULLANIMINA BAKIŞ AÇILARI

Avrupa’da 16. yüzyıl sonları ve 17. yüzyılda da kullanılan *geleneksel yöntem* (la méthode traditionnelle) ya da diğer adıyla *dilbilgisi-çeviri yöntemi* (la méthode grammaire-traduction) 19. yüzyılda modern dillerin okul programlarına dahil edilmesiyle en parlak dönemini yaşamıştır. Birçok yönüyle eleştirilmesine karşın, 20. yüzyılın başlarına kadar varlığını sürdüren hatta günümüzde bile birçok üniversitenin eğitim programlarında karşılaşılan bu yöntemde amaç, öğrenilen dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesinden çok, dilbilgisi kurallarının öğrenenler tarafından eksiksiz öğrenilmesi ve bu kuralların yazılı alıştırmalarda özellikle yabancı dilden–anadile (version) ya da anadilden–yabancı dile (thème) çevirilerde uygulanmasıdır (Gülmez, 1993:4). Bu nedenle, anadile sık başvurulmasında hiçbir sakınca görmez. Yabancı dilde okunan metnin anadile çevrilmesi, bilinmeyen sözcüklerin ya da anlaşılmayan bölümlerin anadilde açıklanması, sınıf içi iletişimin anadilde sağlanması, kısacası “anadile sürekli ve açık bir biçimde başvurulması anadilin bu yabancı dil öğretim yöntemi içinde önemli bir yere sahip olduğunu” (Castellotti, 2001: 16) göstermektedir.

Geleneksel yöntemin tersine *düzvarım yönteminde* (la méthode directe) sınıf içi iletişimde, öğrenilen dili etkin kılarak, öğrenenlerin yabancı dilde düşünme becerilerini geliştirmek ve “*anlam*”a doğrudan, anadile başvurmadan ulaşmak söz konusudur” (Castellotti, ibid: 17). Anadile ancak anlaşılmayan sözcüklerin açıklanmasında ve yabancı dilden-anadile yapılan çevirilerde çok kısa süreli olarak başvurulmasına izin verir (Gülmez, 1993: 19).

Geleneksel yöntemin etkileri zaman zaman görülse de anadile başvurmayı reddeden görüş 20. yüzyılın dil öğretim yöntemlerine ilişkin düşüncelerde etkili olmuştur. 50’li yılların sonlarında Fransa’da ortaya çıkan ve daha sonra diğer ülkelere de yayılan *görsel-işitsel yöntem* (la méthode audio-visuelle) ise anadili, tamamen yabancı dil sınıfı dışına çıkarmıştır. Dilin, “görsel-işitsel bir bütün olduğunu ve sesletimin de (prononciation) yabancı dil öğreniminin temeli olduğunu” (Guberina, 1972: 10-11 in Germain, 1993:164) savunan bu yöntemin uygulayıcıları anadile başvurmayı can sıkıcı ve yabancı dili anlamaya engel olacağı gerekçesiyle reddetmişlerdir (Castellotti, 2001: 18). Öyle ki, resimler kendilerine karşılık gelen sözcelerden bir saniye sonra gösterilerek sözce dinletme yoluyla öğrenenlerin anadilde düşünmelerine bile fırsat verilmemesi önerilmiştir (Besse, 1985: 65,66). Anadili bir tabuya, yasağa dönüştüren bu düşünce ilerleyen yıllarda yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında etkili olmuştur.

80’li yıllarda ortaya çıkan ve daha az katı kurallara dayanan, dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu üzerine kurulan *iletişimsel yaklaşım* ise (l’approche communicative) öğrenme sürecinde, en önemli unsurun öğrenenin kendisi olduğunu (centration sur l’apprenant – öğrenci odaklı öğretim) kabul ederek, öğrenenin yabancı dili gerektiği zaman, gerektiği yerde, herhangi bir sınırlama olmaksızın kendi iletişim gereksinimleri için kullanabilmesini öğretmeyi amaçlamıştır. Bu yöntemde, hedef dilin yalnızca iletişimsel etkinlikler süresince değil etkinliklerin öğrencilere açıklanması ve ödev verilmesi gibi yönetsel işlemlerde de kullanılması gerektiği savunulmakla birlikte aşırıya kaçılmaması şartıyla anadilin kullanımına da izin verilmiştir (Larsen-Freeman, 2003: 132).

İletişimsel yaklaşım içinde yer alan *bilişsel yaklaşım* (l’approche cognitive) gerektiğinde iki dili karşılaştırarak, çeviriden yararlanarak, anadilde kazanılmış olan iletişim kurabilme becerisi ve dilbilgisi ile ilgili birikimlerden faydalanmak amacıyla anadile başvurulmasında bir sakınca

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



görmez. Anadilin ve anadilde edinilmiş becerilerin yok sayılmayacağını, bunların yabancı dile temel oluşturacağını, anadilden olumsuz aktarım sonucu ortaya çıkacak yanlışlardan korkulmaması gerektiğini savunur. Böylece iletişimsel yaklaşım, yabancı dil eğitiminde, yıllarca aradan sonra anadile olumlu bir işlev yüklemiştir. Yavuz ve Şimşek'e göre "(...) gerek biçim-anlam-işlev üçlüsüyle kurduğu denge gerekse anadil kullanımına gösterdiği hoşgörü ile iletişimsel yaklaşım sürekli değişen istekleri karşılamayı büyük ölçüde başarmıştır (2008: 60).

4. BULGULAR

4.1. Yabancı Dil Sınıfında Anadile Başvuru Durumları ve Nedenleri

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin çoğu tarafından eleştirilmesine karşın, anadilin yabancı dil sınıflarında önemli bir yer tuttuğu bilinen bir gerçektir. Yabancı dil sınıfına düzenli olarak giden bir kişi, anadilin kurumdan kuruma, sınıftan sınıfa, öğretim elemanından öğretim elemanına ve öğrenciden öğrenciye çok farklı şekillerde ortaya çıkarak, sürekli var olduğunu kolayca gözlemleyebilecektir. O halde, öğrenci ve öğretim elemanlarını anadile başvurmaya iten ya da başvurmak zorunda bırakan durumları ve bu durumların nasıl ve neden oluştuğunu her iki taraf açısından ele alıp incelemek yerinde olacaktır:

4.1.1. Öğrenenlerin Anadile Başvuru Durumları ve Nedenleri

Ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda elde ettiğimiz örneklerle, sınıf içi gözlemlerimize ve mesleki deneyimlerimize dayanarak birçok durumda, dil sınıflarında dil değişimlerini (alternance des langues) ilk başlatanların öğrenenler olduğunu söylemek yanlış olmaz. Birçok çalışma tarafından doğrulandığı gibi, özellikle dil öğreniminin başlangıcında bu eğilim daha çok görülmektedir. (Causa 1997), öğrencilerin ancak 5-7 yıl yabancı dil öğrenimi gördükten sonra dil sınıflarında tek dil olarak yabancı dili kullandıklarını gözlemlemiştir (Castellotti 1997b). Sınıf içi ders kayıtlarından seçilen aşağıdaki karşılıklı konuşmalar bu duruma örnek olarak verilebilir:

Örnek 1: Öğretim elemanı sınıfa giriyor:

Ö.² : - *Bonjour, ça va?*

Ö.³ : - *Bonjour hocam⁴ ça va!...*

Örnek 2: Ö.E. : - *Oui, regardez les enfants, qu'est-ce qu'ils font dans le jardin?*

Ö. : - *Top oynuyorlar.*

Örnek 3: Ö.E. : - *Et toi, qu'est-ce qu'il y a dans ton sac?*

Ö. : - *Dans mon sac....il y a....cüzdan...., para, anahtarlar...*

4.1.1.1. Öğrenenlerin Dil Beceri Düzeyleri

Yabancı dil sınıfında anadil kullanımı konusunda, öğrencilerin dil beceri düzeyleri yadsınamaz bir rol oynamaktadır. Öğrenilecek dilde beceri eksikliği, öğrencileri en ufak bir güçlükte anadile başvurmaya itmektedir. Hedef dilde (langue cible) gereksinimlerini dile getirmede, doğru sözcük ya da uygun anlatım biçimini bulmakta güçlük çeken öğrenciler hemen anadili imdada çağırılmaktadırlar. Çünkü düşünceleri, anadilde rahat ve etkili bir biçimde ifade etmek çok daha kolaydır:

Örnek: Ö. : - *En vacances, je suis allée à İstanbul.*

Ö.E. : - *Il a beaucoup neigé à İstanbul, n'est-ce pas?*

². Ö.E: Öğretim Elemanı

³. Ö: Öğrenci

⁴. Örneklerde anadil Türkçeye başvuru bölümler koyu ve italik yazılmıştır.

Ö: - *Evet hocam, evde mahsur kaldım.*

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi “mahsur kalmak” deyiminin hedef dildeki karşılığını o anda bulamayan öğrenci, çareyi hemen L1’e başvurmakta bulmuştur. Burada, öğrencinin çok yönlü düşünebilme ya da aynı şeyi farklı şekillerde ifade edebilme becerisi de önem taşır. Öğrenci bu soruya çok iyi bildiği başka bir fiille de yanıt verebilirdi ve çok basit bir şekilde “*Oui, j’ai pas pu sortir de la maison*” diyebilirdi. Şunu belirtmeliyiz ki öğrenenlerin hemen anadile başvurmaları konusunda “dil becerisi düzeyi değişkeni” tek başına belirleyici olamaz: öğrencileri yabancı dilde çok uzun eğitim almış bir sınıf, içinde dil değişimlerinin çok olduğu söylemler üretebilir. Bu durum aşağıda açıklanacak diğer nedenlerden kaynaklanabilir:

4.1.1.2. Etkinliklerin Türü ve Özellikleri

Öğreten ve öğrenenleri aynı hedef çerçevesinde iletişime sokan sınıf içi etkinliklerin yapıldığı zamanlar “gerçek iletişim” zamanlarını oluşturur ve bu etkinliklerin, anadile başvurunun şekli, doğası ve miktarı üzerinde önemli sonuçları vardır. Gözlemlerimize göre, sınıfta yapılan üretim etkinlikleri (les activités de production) daha çok dil değişimine neden olurken, anlama-algılama etkinliklerinde (les activités de réception et de compréhension) öğrencilerden çok öğretim elemanları anlaşılıp anlaşılmadığından emin olmak için kontrol ya da doğrulama amacıyla anadile başvurumaktadırlar. Öğrenciler, özellikle yabancı dilde yazılmış bir sözceyi anlamakta ya da anadile çevirmekte çok zorlanmazlarken, anadilden-yabancı dile çevirilerde (thème) çok zorlandıklarını belirtmektedirler.

Yabancı dilin anlaşılması güç zor yapılarını anadille açıklama, dil-ötesi bilinç oluşturma, iki dil arasındaki farklılıkları gösterme ve dil analizi etkinliklerinde (les activités de réflexion métalinguistique) açıklama isteyen öğrenciler kadar, öğrenenlerin anlama güçlüklerini önceden sezen öğretim elemanları da gerek konuşmalarının başında gerekse açıklama yaparken L1’e başvurumaktadırlar:

Örnek: Ö.E:– *Est-ce que vous avez compris mes explications?*

Ö:– XXX⁵

Ö.E:– *Vous n’avez pas compris?*

Ö:– XXX

Ö.E: – *“Comprendre”, ...⁶ vous connaissez ... le verbe “comprendre”?*

Ö: – *“Anlamak” değil mi hocam?*

Ö.E: – *Ah, oui, “compris”, c’est-à-dire... participe passé du verbe “comprendre”. “Je comprends”...c’est l’indicatif présent... “anlıyorum”... yani Türkçedeki hangi zaman? ... şimdiki zaman, “j’ai compris, c’est le passé composé, yani ...”anladım”. D’accord?... Alors, répondez maintenant “Est-ce que vous avez compris?”*

4.1.1.3. Öğretim Elemanının Anadil Kullanımına Bakış Açısı

Yabancı dil sınıfında derslerin akışını etkileyerek belirleyici bir rol üstlenen dil değişimlerinin varlıkları sınıftan sınıfa, hatta öğrenciden öğrenciye büyük farklılık göstermektedir. Bu durumda, öğretim elemanlarının dil öğretimi/öğreniminde anadile başvuru konusuna pedagojik yaklaşımları da önemlidir. Araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık sınıfında görev yapan 8 öğretim elemanı ile birebir yapılan

⁵(XXX) Bu işaret “sınıfta sessizlik” ya da “konuşmaların tam olarak anlaşılmadığı” anları göstermektedir.

⁶(...) Bu işaret, iletişim esnasındaki duraklamaları ya da ses kayıtlarında tam olarak anlaşılmayan bölümleri göstermektedir.

görüşmelerden elde edilen bilgilere göre aynı okulda, bazı öğretim elemanları anadile başvurmayı şiddetle reddedip eleştirirken, bazıları da anadil kullanımına hoşgörüyü bakmaktadırlar. Böylece, sınıfların bazılarında iletişim neredeyse yalnızca yabancı dilde gerçekleştirilmeye çalışılırken, diğerlerinde, gerçekten gerekli olduğuna inanılan durumlarda birinci dilin ölçülü bir biçimde kullanımı hoş görülmektedir.

4.1.1.4. Öğretim Elemanının Dil Beceri Düzeyi

Hem öğrenenler hem de öğretenler tarafından daha emniyetli olarak görülen L1'e sürekli başvuruyu açıklamada öğretim elemanının dil beceri düzeyi de önemli rol oynar. Öğretim elemanının dilinin akıcılığı, kullandığı deyimlerin ve dil yapılarının düzeyi de iletişimin anlaşılabilirliği açısından büyük önem taşır. Bütün bunlar, elbette dil öğrenenler için iyi bir "model" oluşturması bakımından önemlidir. Anadilde konuşurken, çoğu zaman konuşma hızı sorun oluşturmasa da yabancı dil için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Özellikle dil öğreniminin ilk dönemlerinde dil becerileri (sözlü anlama ve sözlü anlatım) yeterince gelişmemiş öğrenciler için öğretim elemanının kullandığı dilin düzeyi ve konuşma hızı da sorun yaratabilir.

Yabancı dil derslerinde, öğrencilerin bildiklerini varsaydığımız sözcüklerle oluşturulmuş sözcükleri bile hızlı bir biçimde söylediğimizde, telaşlanıp şaşırıldıklarını, anlamada zorlandıklarını ya da yanlış anladıklarını gözlemledik. Aynı soruyu özne ile yüklemi ters çevirerek (inversion) sorunca anlamakta zorlandıkları halde, ses tonuyla (intonation) ya da tümcenin başına "est-ce que" ekleyerek sorunca daha rahat anlamakta ve bunu derslerde sık sık dile getirmektedirler. Kısacası, hızlı konuşan bir öğretim elemanının söylediklerini anlayıp çözümlenmek ve doğru yanıt verebilmek öğrenenlerin büyük bir bölümünü zorlayacaktır. Bu nedenle, dil sınıfında önemli olan, hızlı konuşmaktan çok öğrencilerin anlayabileceği hızda ve yalınlıkta, onların dil düzeylerine uygun sözcüklerle, cesaretlerini ve öğrenme isteklerini kırmadan iletişim sağlayarak dili öğretmeye çalışmaktır.

4.1.1.5. Yardımlaşma Amaçlı Dil Değişimleri

Ses kayıtları üzerinde yapılan incelemede ve sınıf içi gözlemlerde, öğrencilerin sınıfta yardımlaşmak amacıyla da anadilleri Türkçeye başvurduklarını gösteren örnekler de saptanmıştır:

Örnek: Ö.E: – *Oui, Sinan, tu peux lire l'exercice suivant?*

Ö1: – *Nereyi okuyacağım hocam?... anlamadım.*

Ö2: – *Altmış dokuzuncu sayfa, üçüncü exercice...*

4.1.1.6. Sınıf Ortamının Yapaylığı

Genel bir bakış açısıyla, öğrenmenin içinde yer aldığı *bağlam* da dil sınıfında L1'in varlığını destekleyip kullanımını kolaylaştırabilir. Öğrenenlerin değişik durumlarda iletişim kurabilmeleri için Fransızcanın sürekli konuşulduğu doğal öğrenme ortamlarında ve hedef dille sürekli temas halinde bulunmaları gerekir. Türkiye'de öğrencilerin ve öğretim elemanlarının Türkçe konuştuğu bir ortamda öğrencilerin anadillerini bir yana bırakıp Fransızca konuşurmaya çalışmak kolay değildir.

Öğretim elemanının görevi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de belirtildiği üzere "öğrencilerin gelişimlerini izlemenin yanı sıra, öğrenme sorunlarını ve bireysel öğrenme becerilerini fark edebilecek, analiz edebilecek ve üstesinden gelebilecek yollar bulmanın" (2009: 146) yanı sıra öğrenenlere yabancı dili öğrenmelerini ve ihtiyaç duyduklarında kullanabilmelerini sağlayacak uygun "iletişim ortamları" (situation de communication) yaratmaktır ama incelenen örneklerden gözlemlendiği kadarıyla, bunu sınıf içinde ve dışında her zaman başarabilmek mümkün değildir. Öğretim elemanları, bu ortamı, sınıfta ders araç gereçleri ile oluşturmaya çalıştıklarını ancak yabancı dilde iletişim kurabilme becerilerini henüz yeterince edinmemiş ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



geliştirememiş olan öğrencilerde yabancı dilde üretilen tümceden sonra hemen anadile dönme isteğinin baskın olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

4.1.1.7. Birinci Yabancı Dil İngilizcenin Etkisi

Araştırma boyunca, ortak anadil Türkçenin yanı sıra özellikle öğrencilerin ilk yabancı dili olan İngilizceye de sınıfta sık başvurdukları, hatta Türkçeye bile başvurmadan, doğrudan İngilizce ile karşılaştırma yoluna giderek (örneğin, pronom relatif, style direct-indirect, la forme passive ya da “si” ile kurulan koşul tümceleri, zaman uyumları vs.) anlaşılmayan kısımları birbirlerine İngilizceden hareketle açıklamaya çalıştıklarını gösteren birçok örnek saptanmıştır. Buradan şu sonucu çıkarmak mümkündür: öğrencilerin İngilizce konusundaki dilbilgisi birikimleri, anadilleri Türkçe konusundaki dilbilgisi birikimlerinden daha fazladır. Örneğin, birçok öğrenci “pronom relatif”in Türkçede ne anlama geldiğini bilmemekte, bunu İngilizcedeki “relatif clause” ile karşılaştırarak anlamaya çalışmaktadır. Özellikle, Fransızcadan Türkçeye çevirilerde, sözcüklerin Türkçe karşılığı yerine İngilizcesini söylemekte ya da yazmaktadırlar:

Örnek 1: Ö.E: – *On dit que l’Homme descend du singe.*

Ö1: – *Hocam, “singe” ne demek?*

Ö2: – *Monkey, monkey!*

Ö3: – *Aaa, maymun mu?*

Örnek 2: Ö1: – *Hocam ... ben “les” ile “des”in farkını anlamadım.*

Ö2: – *Aynı şey gibi... “les” İngilizcedeki “the” gibi, belirtiler için kullanıyorsun... “des” de İngilizcedeki “a” gibi...*

4.1.2. Öğretim Elemanlarının Anadile Başvuru Durumları ve Nedenleri

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde, L1’in öğrenen tarafından olduğu kadar öğretim elemanı tarafından kullanım sıklığı da önemlidir. Yabancı dil sınıfında anadile başvurulmasını eleştiren görüşlere rağmen dil sınıflarında anadilin sık varlık gösterdiği hatta bazı durumlarda kaçınılmaz hale geldiği birçok çalışma tarafından doğrulanmıştır (Castellotti 2001; Moore 2001; Duverger 2009).

Dil sınıfındaki dil değişimlerini inceleyen Coste’un (1997) saptamaları arasından bu çalışma açısından anlamlı bulunanları şu şekilde sıralamak mümkündür: *tekrar amaçlı dil değişimi* (alternance de répétition), bir dilde olup diğerinde olmayan ya da bir dilde yapılp diğerinde yapılmayan olguları açıklamak için başvurulan *tamamlayıcı dağılım değişimi* (alternance de distribution complémentaire) ve sınıf ortamında çok karşılaşılan *dilötesi yorum değişimi* (alternance de commentaire métalinguistique) (Castellotti 2001). Dil sınıfında, öğretim elemanlarının hangi durumlarda anadile başvurduklarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ses kayıtları ve görüşmelerden elde edilen örnekler aşağıda sınıflandırılmıştır:

4.1.2.1. Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin ve Sınıf İçi İletişimin Yönetimi

Farklı derslere ilişkin ses kayıtlarının incelenmesi ve öğretim elemanlarıyla yapılan birebir görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının, bir etkinliği başlatmak (donner des consignes) (Örnek 1), konuya giriş yapmak, konuları birbirine bağlamak, özetlemek, bitirmek ya da etkinlik değiştirmek (Örnek 2), öğrencileri yabancı dil kullanmaya güdülemek (Örnek 3), sınıfı yönetmek (Örnek 4) ve değerlendirme yapmak (Örnek 5) için L1’e başvurdukları söylenebilir. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi bu tip kullanımlar genellikle kısadır ve etkinliğin devamında çabucak yabancı dile geçilmektedir. Birçok örnek saptamış olmakla birlikte fiziki yetersizliklerden dolayı bu durumları birer örnekle açıklayacağız:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



Örnek 1: Ö.E: – *Evet... Ödeviniz vardı ... Sayfa 71'den 75'e kadar ödevdi değil mi?... Vous avez fait vos devoirs? ... On commence... par le...le premier exercice, page ... soixante et onze. Oui Mademoiselle, commence!*

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, öğretim elemanı sınıf içi etkinliği başlatmak için anadilde başladığı konuşmasına yabancı dilde devam etmiştir. Aşağıdaki örnekte ise, sınıfı yönetmek ve yeni bir konuya başlamak için anadile başvurmuştur:

Örnek 2: Ö.E: – *Şimdi size pronom relatif konusyla ilgili bir texte dağıtacağım.Voilà!...Tamam bir tane alıp arkaya gönderin...Oui ... Lisez d'abord le texte et puis ... vous allez ... souligner les pronoms relatifs simples et composés...*

Örnek 3: Sorulan soruya çok alçak sesle cevap veren bir öğrenci var:

Ö.E : –*Vous entendez votre ami?*

Ö:– *Non .*

Ö.E :– *Réponds à voix haute!*

Ö:–*Hocam ... belki yanlıştır diye...*

Ö.E: – *Olabilir ... Yanlış olsun... Herkes yanlış yapabilir. Bakın arkadaşlar... yanlış artık bir öcü gibi görmüyoruz. Eğer... gerçekten öğrenmek istiyorsak, yanlış yapmaktan korkmayacağız. Çünkü ... artık yanlış da öğrenmenin bir parçası... Oui... répète ta réponse à voix haute!*

Örnek 4:Ö.E:–*Artık konuşmuyorsunuz... Ama bu şekilde konuşmaya devam ederseniz ne ben bir şey anlatabilirim ne de siz bir şey öğrenirsiniz...*

Örnek 5: Ö.E: – *Sınav kâğıtlarınızı okudum. Genellikle, Türkçeden Fransızcaya çevirilerde çok yanlış yapılmış...*

Yukarıdaki 3.örnekte, öğretim elemanı yanlış yapmaktan korktuğu için alçak sesle cevap veren bir öğrenciyi cesaretlendirmek, 4.örnekte sınıf içi düzeni sağlamak, 5.örnekte ise sınav sonuçlarıyla ilgili bir değerlendirme yapmak amacıyla anadile başvurmuştur.

4.1.2.2. Anlamayı Kolaylaştırma ve Rehberlik Etme

Ses kayıtlarındaki birçok sınıf içi iletişim durumunun incelenmesi sonucunda, öğretim elemanlarının, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak, anlayıp anlamadıklarından emin olmak, varsayımlarını doğrulamak ya da yanlış olduğunu göstermek, ayrıca yorumlarını kontrol etmek için de anadile başvurdukları saptanmıştır:

Örnek 1: Ö1: – *Au supermarché, la femme fait ... la course.*

Ö.E:– *Attention! “Elle fait la course” ou bien... “Elle fait ...?”*

Ö2:–*... des courses?*

Ö.E:– *Oui, très bien! Écoutez! “faire la course”, c’est-à-dire, ... “courir”, “la course” ça vient du verbe...?*

Ö3: – *“courir?”*

Ö.E: – *Oui, très bien! Mais “faire des courses” c’est...c’est “faire des achats”. ... “achat”? Le verbe “acheter” ... Vous comprenez?*

Ö2: – *Oui, ...Yani hocam... “faire la course” ...koşmak, koşu yapmak, değil mi?*

Ö.E: – *Oui, c’est ça! O halde ... “faire des courses” ne?...alışveriş yapmak, ça y est?*

Turkish Studies

Örnek 2: Ö.E: – *Il n'y a pas d'accord quand "vingt et cent sont suivis d'un nombre"... Vous avez compris? Non?... Donc, écoutez bien..."Il n'y a pas d'accord" ne demek?*

Ö: – *"Uyum yoktur" demek.*

Ö.E: – *Ne zaman uyum yoktur peki?... Quand ils sont suivis d'un nombre... Yani "yirmi" ve "yüz"... kendilerinden sonra bir rakam geldiğinde uyum yapmazlar. D'accord? Vous avez compris?*

4.1.2.3. Dil-ötesi Açıklama

Öğrenenler yabancı dildeki sözcük, deyim ve kurallarla ilgili anlama güçlükleriyle karşılaşabilirler. Öğretim elemanı, öğrencilerde yabancı dil hakkında bir düşünce (reflexion) oluşturmak ve anlaşılması güç konuları açıklamak için anadili kullanarak, söylenen bir şeyi tekrar etme (répétition) ya da başka şekilde ifade etme (reformulation), sonuç çıkarma, kesinleştirme (précision) gibi farklı yöntemlere başvurabilir. Bu durumda, aşağıdaki örneklerde de gözlemleneceği gibi, içinde, yabancı dile ait sözcüklerin çok geçtiği anadille oluşturulmuş sözceler üretebilir. Kısacası, anadil dilbilgisel olguların ve güçlüklerin anlaşıldığından emin olmayı sağlayan, güvenilir bir araç olarak burada da kendini gösterir:

Örnek 1: Ö1: – * *Mon ami m'a dit qu'il reviendra à l'école.*⁷

Ö.E: – * *Ton ami t'a dit qu'il reviendra...ou bien... C'est juste? Le temps du verbe? Corrigez "reviendra"!*

Ö2: – *A... evet, conditionnel présent olacak hocam...*

Ö.E: – *Oui, mon ami m'a dit qu'il reviendrait... Türkçeye "futur" gibi çevriliyor... "geleceğini" diyoruz, ama temel sözcenin zamanı passé olduğu için "söyledi", bunu Fransızcada conditionnel présent ile karşılıyoruz.*

Örnek 2: Öğretim elemanı sınıfta participe passé-COD uyumu üzerine bir çalışma yaptırıyor:

Ö.E: – *Écoutez, si je dis "Hier, j'ai invité les jeunes filles chez moi". Est-ce que je dois faire de l'accord entre le participe passé et COD "les jeunes filles"?*

Ö1: – *Hayır.*

Ö.E: – *Mais si j'écris... "Hier, je les ai invité chez moi" dersem ...? C'est correct?*

Ö2: – *Evet doğru.*

Ö3: – *Non, sonuna "es" gelecek.*

Ö2: – *Nasıl yani? ... Hocam ben anlamadım!*

Ö.E: – *İyi dinleyin ... Kuralımız ne?... Şu ... Eğer participe passé cod'den önce gelirse uyum yaptırmanız gerekir. O zaman ne yapacağız?*

Ö3: – *Sonuna arkadaşınızın dediği gibi bir "e" [ø] bir de "s"[es] koyacağız.*

Ö.E: – *Yani ... "Je les ai invitées chez moi" ... avec un "es" à la fin, ... d'accord?*

4.1.2.4. Öğretim Elemanlarının Dil Becerisi Düzeyleri

Öğrenenlerin dil becerilerinin yetersizliğinden anadile başvurma eğiliminde olduklarını belirttik. Acaba bu konuda öğretim elemanlarının durumu nedir? Üniversitelerde yabancı dil

⁷(*) Bu işaret, başına geldiği sözcenin dilbilgisel açıdan yanlış olduğunu gösterir.

öğretmekle yükümlü öğretim elemanlarının hepsi Fransızcanın öğretimi konusunda yeterli becerilere sahip midir? Bu da sorgulanması gereken bir durumdur. Burada şunu belirtmek gerekir: dil yaşayan, sürekli gelişen bir olgudur. Uzun süre kullanılmayan ve tekrar edilmeyen bilgi ve edinimlerin kısa sürede unutulduğu bilinmektedir. Dilin sürekli gelişimine ayak uydurabilmek için öğretim elemanlarının da yapmaları gereken şeyler vardır: yabancı dille ilgili güncel yayınları takip etmek, televizyon izlemek, teknolojiyle barışık olmak, yabancı dil öğretimi alanında faaliyet gösteren kuruluşlara üye olarak etkinliklere ve pedagoji (biçimlenme) kurslarına katılmak vs.

4.1.2.5. Ders Dışı Açıklamalar

Sınıf içi ders kayıtlarının incelenmesi sonucunda saptanan anadile başvuru durumlarının bir kısmı da öğretim elemanlarının ders dışı konularda da anadile başvurduklarını göstermektedir:

Örnek1: Ö.E: – *Bugün danışmanınız aradı. Harcını yatırmayanlar için yarın son günmüş. Sizlere duyurmamı rica etti.*

Örnek2: Ö.E: – *Aranızda Fransızca kursu almak isteyenler vardı. TÖMER kurs açıyormuş. İnternette, Üniversitenin ana sayfasından şartlarını öğrenebilirsiniz.*

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İkinci yabancı dil Fransızca sınıfında Türk üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının anadilleri Türkçeye başvurdıkları durumları ve bu başvuruların nedenlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, öncelikle çeşitli dil öğretim yöntemlerinin bu konuya bakış açıları ele alınmıştır: anadili çok önemli bir unsur olarak gören *geleneksel yöntemin* (la méthode traditionnelle) tersine *düzvarım yöntemi* (la méthode directe) anadile yalnızca yabancı dilden anadile yapılan çevirilerde çok kısa süreli olarak başvurulmasına izin vermiştir. Anadili yabancı dili anlamayı engelleyici bir tehdit olarak gören ve kullanımını şiddetle reddeden *görsel-işitsel yöntemin* (la méthode audio-visuelle) ardından 80'li yıllarda ortaya çıkan *iletişimsel yaklaşım* ise (l'approche communicative) öğrenenin yabancı dil öğrenimi sürecinde karşılaştığı bazı sorunların çözümünde anadile başvurabilmesine olanak sağlamıştır. Bu yöntem içinde yer alan *bilişsel yaklaşım* (l'approche cognitive) ise anadilde edinilmiş becerilerin yabancı dile temel teşkil edeceğini, bu nedenle yok sayılmayacağını savunarak uzun bir aradan sonra anadile olumlu bir işlev yüklemiştir.

Öğrencilerin dil sınıfında anadil Türkçeye başvuru durumları ve nedenleri incelendiğinde, dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, etkinliklerin hedeflenen edinimlere ve öğrenenlerin düzeylerine uygun olup olmaması, öğretim elemanının sınıfta anadil kullanımına olumlu ya da olumsuz bakması ve kullandığı dilin düzeyi, yardımlaşma, sınıf ortamının yapaylığı ve ayrıca birinci yabancı dil İngilizcenin etkisinin bu başvuruları açıklamada önemli bir rol oynadıkları saptanmıştır. Çalışma, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim etkinliklerini ve sınıf içi iletişimi yönetmek, anlamayı kolaylaştırıp rehberlik etmek, hedef dilin zor yanlarını anadille açıklamak, öğrencileri güdülemek, değerlendirme yapmak ve az da olsa ders dışı açıklamalar yapmak amacıyla anadile başvurdıklarını ayrıca dil becerisi düzeylerinin de bu başvurularda önemli etken olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bulgular Sarıçoban'ın (2010) çalışması sonucunda elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Yeni bilgi ve becerilerin oluşmasında, öğrenenlerin daha önceki edinimlerinin ve zihinlerinde öğrenecekleri dille ilgili düşünce, tasarım ve yargılarının didaktik açıdan önem taşıdığı bilinmektedir. Yabancı dil eğitiminde, öğrenenlerin anadillerini ve öğrendikleri diğer dilleri yok saymak mümkün değildir. Çünkü hiçbir öğrenme sıfırdan başlamaz ve her yabancı dil önceden edinilmiş bir dil üzerine kurulur. İyi öğrenilmiş bir anadil, yeni öğrenilecekler için bir hareket noktası ya da başvuru kaynağı olarak kabul edilirse bu dillerin öğrenilmesine birinci derecede yardımcı olabilir ve sağlam bir temel oluşturabilir. Türkçe ve Fransızca gibi farklı dil ailelerine ait

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



olan diller arasında elbette benzerliklerden çok farklılıklar vardır. Ancak, yabancı dil bölümlerinin ders programlarında anadil Türkçeye de yer verilerek öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi, onların anadillerine olan farkındalıklarını arttıracak, iki dil arasında daha doğru karşılaştırmalar ve bilinçli aktarımlar yapmalarına yardımcı olacaktır.

Gazi Üniversitesi Fransızca hazırlık sınıfları için birinci yabancı dil İngilizceyi de unutmamak gerekir. Burada iki dil arasında değil (Fransızca-Türkçe) üç dil arasında (Fransızca-İngilizce-Türkçe) geçişler söz konusudur. Bu üç dil arasındaki etkileşimler, ayrı bir çalışma konusu oluşturabilecek kadar fazladır. Gözlemlerimize göre ortaöğretimde en az yedi yıl İngilizce öğrenip gelmiş bir öğrencinin bu dilin etkisinden kısa sürede ve kolayca kurtulması mümkün değildir. Bazı öğrenciler ikinci yabancı dile çok kısa sürede uyum sağlarken bazıları için bu uyum süreci 2-3 ay bulabilmektedir. En önemli sorun ise sesletimde yaşanmaktadır (Özçelik 2008).

Dil sınıfında anadilin varlığını kabul edip etmeme, bazı kullanımlar için ondan faydalanma ya da faydalanmama, ona öğretimde az ya da çok yer verme ve böylece sınıftan atılmasını destekleme ya da öğrenenlerin gözünde onu yeniden saygınlığına kavuşturma konusunda son söz öğretim elemanlarındır. Öğrencilerinin dil düzeylerini bilen öğretim elemanı, onların yabancı dilde üretebilecekleri sözceleri sadece kolaylık olsun diye anadilde ifade etmelerine izin vermemelidir. Öğrencilerin rahat anlayabileceklerinden emin olunan durumlarda (selamlaşma, rica, istek, basit soru vb.) hemen anadile sığınmayıp, iletiyi hedef dilde vermeye çalışmak yerinde olacaktır. Bazı durumlarda küçük bir hareket, tahtaya çizilen bir resim ya da bir yüz ifadesi bile birkaç sözceden daha çok şey anlatabilir. Sonuç olarak, “*ya hep ya hiç*”ten ziyade, anadilin yabancı dil sınıfında gerçekten faydalı olacağına inanılan durumlarda ölçülü olarak kullanılması ayrıca, yabancı dil öğretiminde anadile başvuru konusunda bir *dil değişimi pedagojisi* oluşturularak anadil kullanımının belli bir çerçeveye oturtulması faydalı olacaktır.

6. KAYNAKÇA

- AVRUPA KONSEYİ (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*, T.C MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- BESSE, Henri (1985). *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langues*, Didier/CRÉDIF “Essais”, Paris.
- CASTELLOTTI, Véronique (1997b). “Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l’alternance?” , *Études de la Linguistique Appliquée*, Paris, no: 108, ss. 401-410.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La Langue Maternelle en Classe de Langue Étrangère*, CLÉ International, Paris.
- DUVERGER, Jean (2009). “Favoriser l’alternance des langues”, <http://www.fdlm.org/fle/article/362/alternance.php> Erişim tarihi: 22.01.2011.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l’Enseignement des Langues:5000 ans d’Histoire*, CLÉ International, Paris.
- GÜLMEZ, Gülnihal (1993). *Méthodes d’Enseignement du Français Langue Étrangère (Fransızca Öğretim Yöntemleri)*, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, no:288, Eskişehir.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University, Oxford.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/10 Fall 2013



- MOORE, Danièle (2001/1). “Une didactique de l’alternance pour mieux apprendre?”, *Études de la Linguistique Appliquée*, no:121, ss.71-78.
- ÖZÇELİK, Nurten (2008). “Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, no:34, ss.204-217.
- SARIÇOBAN, Arif (2010). “Yabancı dil eğitiminde anadil kullanımına izin verilmeli mi?”, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, no:38, ss.164-178.
- VARSHNEY, Rachel (2006). “Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants? Le cas de l’évaluation en langue étrangère”, *Les Cahiers de L’Acedle*, no:2, ss.236-256. http://acedle.org/IMG/pdf/Varshney-R_cah2.pdf Erişim tarihi: 15.12.2012.
- YAVUZ, Mehmet A. ve Şimşek, Meliha R. (2008). “Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eytişimsel incelemesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, no:10/4, ss.47-64.
- YILDIRIM, Rana ve Mersinligil, Gülden (2000). “Use of mother tongue in ELT classes: when and why?” <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2000.6.6.106.pdf> Erişim tarihi: 17.01.2012.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 10 Fall 2013

