

**T.C**  
**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZCANIN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE BİRİNCİ  
YABANCI DİL İNGİLİZCENİN VE KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLGİSİNİN ROLÜ**

**Esmeray ÜNAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA-2009**

**T.C**  
**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZCANIN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE BİRİNCİ**  
**YABANCI DİL İNGİLİZCENİN VE KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLGİSİNİN ROLÜ**

**Esmeray ÜNAL**

**Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA-2009**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç Dr. Nuran ASLAN  
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR

Üye: Yrd. Doç.Dr. Silvia ZİNZADE AKINCI

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

...../...../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### FRANSIZCANIN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE BİRİNCİ YABANCI DİL İNGİLİZCENİN VE KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLGİSİNİN ROLÜ

Esmeray ÜNAL

**Yüksek Lisans Tezi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı**

**Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN**

**Eylül, 2009, 158 sayfa**

Bu çalışmada, birinci yabancı dil İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin bu dili öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilecek karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının ve bu iki dil arasındaki benzerliklerden faydalanarak yapılacak uygulamaların öğrenmedeki rolünü ortaya koymak amaçlandı.

Üç bölümden oluşan çalışmamızın birinci bölümünde yabancı dil öğretiminin dilbilimsel temelleri, karşılaştırmalı dilbilgisi ve yabancı dil öğreniminde anadilin ve daha önce öğrenilmiş dillerin etkisi üzerine bugüne dek yapılan dilbilimsel çalışmalar incelendi.

İkinci bölümde Fransızca ve İngilizce arasındaki dilbilgisel ve sözcüksel bazı benzerlikler saptanmaya çalışıldı.

Üçüncü bölümde günümüzde Türkiye'deki üniversitelerde Fransızca eğitimi veren programların ve bu programlarda öğrenim görenlerin mevcut durumu ve dil öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar genel hatlarıyla ortaya konmaya çalışıldı.

Sonuç olarak bu Yüksek Lisans Tezi üniversitelerimizin Fransızca programlarında karşılaştığımız, dilsel altyapı, dil öğrenim sürecine dair sorunlar ve gereksinimler yönünden öncekilerden farklı olarak ortaya çıkan yeni öğrenci profilinin içinde bulunduğu durumun saptanmasına ve bu süreci kolaylaştıracak çözümlerin arayışına bir katkı olarak değerlendirilmelidir.

**Anahtar sözcükler :** Birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil, çokdillilik, karşılaştırmalı dilbilgisi, dilsel aktarım.

**RESUME****ROLE DE LA GRAMMAIRE COMPAREE ET DE L'ANGLAIS COMME  
PREMIERE LANGUE ETRANGERE SUR L'APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS COMME DEUXIEME LANGUE ETRANGERE****Esmeray ÜNAL****Thèse de Matrise, Département de Didactique du Français Langue Etrangère****Directeur : Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN****Septembre 2009, 158 pages**

Dans ce travail, nous avons eu pour objectif de mettre en évidence le rôle des études de grammaire comparée et de l'utilisation des similitudes entre les deux langues qui peuvent faciliter l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère chez des étudiants turcs possédant l'anglais comme première langue étrangère.

Dans le premier chapitre de ce projet de thèse présenté sous forme de trois chapitres, nous avons essayé d'étudier les principes linguistiques de base de l'apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire comparée et les études linguistiques réalisées jusqu'à aujourd'hui sur les effets de la langue maternelle et des autres langues apprises sur l'apprentissage d'une autre langue étrangère.

Dans le deuxième chapitre, nous avons essayé de relever les similitudes grammaticales et lexicales entre le français et l'anglais.

Dans le troisième chapitre, nous avons essayé de présenter une vue générale concernant les conditions actuelles dans lesquelles se trouvent les départements d'enseignement de la langue française et leurs étudiants en Turquie de nos jours et les problèmes rencontrés pendant le processus de l'apprentissage de la langue.

En conclusion, ce thème de maîtrise doit être considéré comme une contribution à la détermination des conditions du nouveau profil d'étudiants dans les départements de langue française, ceux-ci ayant des connaissances linguistiques différentes, des difficultés et de nouveaux besoins relatifs à l'apprentissage de langue et en même temps à la recherche de solutions pour simplifier ce processus.

**Les mots clés :** la première langue étrangère, la deuxième langue étrangère, le multilinguisme, la grammaire comparée, le transfert linguistique.

## ÖNSÖZ

Çukurova Üniversitesi İngilizce ve Almanca öğretmenliği bölümlerinde ikinci yabancı dil olarak Fransızca derslerinde ve Mersin Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık bölümünün hazırlık sınıflarının Fransızca derslerinde edindiğim üç yıllık öğretmenlik tecrübesi, bana öğrencilik yıllarımda deneyimlediğim ama henüz yeterince farkına varılmadığına inandığım yeni yöntem ve materyal ihtiyacının neden kaynaklandığı ve nasıl giderilebileceği konusunda yol gösterici olmuştur. Çukurova Üniversitesi Fransızca öğretmenliği bölümünde beş yıllık lisans eğitimim süresince bölümde öğrenim görme hakkını İngilizce sınavının değerlendirme puanlarıyla elde eden öğrenciler olarak öncekilerden farklı bir durumda olduğumuzu fark etmiştim. Biz, bu yeni dili öğrenme sürecinde İngilizceyi bir türlü arka plana atamayan, yeni dilsel girişimlerde bulunurken daha önce öğrenmiş olduğumuz bu dili referans olarak kullanmaktan vazgeçemeyen ve onu Fransızca ile aramızda gerek bilişsel gerekse psikolojik boyutta bir engel olarak algılayan bir öğrenci grubuyduk. “Erken yaşlarda edindiğimiz ve uzun süre hayatımızda etkili olan birinci yabancı dilimiz İngilizcede sahip olduğumuz bilgi ve tecrübeleri yeni bir yabancı dili öğrendiğimiz bu sürece dahil edebilir miyiz ve onu lehimize kullanabilir miyiz?” sorusu beni lisans dönemi arkadaşlarım ve Fransızca eğitimi verdiğim öğrencilerim üzerinde bir takım gözlemler yapmaya sevk etti. Bu gözlemler, bende dil edinim sürecine dair özel bir merak oluşturdu ve böylelikle bu konudaki ilk araştırmalarıma başladım. Gerek öğrenciliğim süresince sahip olduğum ders çalışma alışkanlıkları, gerekse öğrencilerimin bu yeni dille tanışırken kendilerince oluşturduklarını gözlemlediğim yöntemlerle yaptıkları çalışmalar ve gerekse birinci yabancı dil İngilizceden sonra Fransızca öğrenmeye başlayan bu öğrenci gruplarıyla gerçekleştirdiğimiz özgün sınıf içi uygulamalar, ortaya çıkardıkları olumlu sonuçlarla bana doğru iz üstünde olduğumu gösterdi. Tecrübe ettiğim bu Fransızca- İngilizce karşılaştırmalı dilbilgisi uygulamalarının dil öğretimi sürecini daha etkili olarak ve daha kısa sürede gerçekleştirmede faydalı olacağına inanmakta ve bu çalışmayı meslektaşlarımla paylaşma arzusundayım.

Danışmanlığı süresince çalışmalarımın beni destekleyen, daha geniş sınırlara ulaşma ve öğrenme telaşımı hoşgörüsüyle karşılayan danışmanım, sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Nuran Aslan’a, benzer konulu doktora çalışmasıyla ve önerileriyle bana yeni bakış açıları kazandıran Doç. Dr. Ergün Serindağ’a, kaynak tarama ve tezin yazma

aşamasındaki yardımları için kız kardeşlerim Çiğdem Tüfekçi ve Neslihan Karkuzu'ya; Almanca kaynaklı bazı çevirilerde bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Mersin Üniversitesi Çeviri bölümünde araştırma görevlisi olan Rahman Akalın'a ve sınıf içi etkinliklerimizin sonuçları konusunda sürekli olarak dönüt elde etmemi sağlayan ve öğrenme süreçlerini yakından izlemeye çalışırken yaşadıkları dilsel deneyimleri benimle açıklıkla paylaşarak saptamalarımda aydınlatıcı olan sevgili öğrencilerime teşekkürü borç bilirim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
RESUME.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

## BÖLÜM I

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN DİLBİLİMSEL TEMELLERİ

1.1. Yabancı Dil Öğretimi, Dilbilim Ve Eğitim İlişkisi.....	3
1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Gözlenen Süreçler.....	6
1.3. Birinci yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde anadilin rolü.....	9
1.3.1. Karşıtsal Çözümleme.....	11
1.3.2. Karşıtsal Çözümleme Ve Yanlış Çözümlemesi.....	16
1.3.3. Aktarım (Transfer).....	17
1.3.4. Ayrımsal Dilbilim.....	19
1.3.5. Ayrımsal Dilbilimin Dil Öğretimine Uygulanması.....	20
1.3.6. Aradil Varsayımı.....	21
1.3.7. Özdeşlik Varsayımı.....	26
1.3.8. Karşıtlık Varsayımı.....	26
1.4. İkinci Yabancı Dilin Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dilin Rolü (L3 Üzerinde L2 nin Rolü).....	27
1.5. Diller arası Etkileşimde Rol Oynayan Etmenler.....	28
1.5.1. Öğrenici Temelli Değişkenler.....	28
1.5.1.1. Yeterlilik.....	28
1.5.1.2. Hedef Dile Maruz Kalma Ve Onu Kullanma Oranı .....	29
1.5.1.3. Dil Modu.....	29
1.5.1.4. Dil Bilinci.....	30
1.5.1.5. Yaş.....	31
1.5.1.6. Eğitim Durumu.....	32



1.5.1.7. Çevre.....	32
1.5.2. Dil Temelli Değişkenler.....	33
1.5.2.1. Dil Grubu.....	33
1.5.2.2. Sıklık Oranı.....	34
1.5.2.3. Sözcük Grubu.....	35
1.5.2.4. Biçimbirimsel Aktarım.....	35
1.6. Üçüncü Dil İçin Önem Taşıyan Öğrenme Biçimleri.....	36
1.6.1. Keşfedici Öğrenme Yaklaşımı.....	36
1.6.2. Bilişselci Ve Oluşturmacı Yaklaşım.....	37
1.6.3. Tümevarımcı Öğrenme.....	37

## BÖLÜM II

### İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN ÖĞRENİLMESİNDE İNGİLİZCENİN ROLÜ

2.1. Diller Arası Sistemantik Karşılaştırma Uygulamalarında Karşılaştırılacak Ögeler.....	43
2.2. L3 Fransızca Ve L2 İngilizcenin Dilbilgisel Yapılarının Karşılaştırılması.....	44
2.2.1. Gelecek Zaman Kipinin Karşılaştırılması.....	44
2.2.1.1. Yakın Gelecek Zaman.....	44
2.2.1.2. Basit Gelecek Zaman.....	45
2.2.1.3. Gelecek Zaman .....	45
2.2.1.4. Etre sur le point de + V1.....	46
2.2.2. Geçmiş Zaman Kipinin Karşılaştırılması.....	47
2.2.2.1. Passé Composé et Imparfait.....	47
2.2.2.2. Plus-que-parfait.....	49
2.2.2.3. Passé récent.....	51
2.2.3. Edilgen Yapının (Le Passif) Karşılaştırılması.....	51
2.2.3.1. Geniş Zamanda.....	51
2.2.3.2. Geçmiş Zamanda.....	51
2.2.3.3. Gelecek Zamanda.....	52
2.2.4. ‘ Si ’ Bağlacıyla Oluşturulan Şart Tümceleri.....	53
2.2.4.1. Au présent.....	53

2.2.4.2. A l'imparfait.....	54
2.2.4.2.1. Hypothèse réalisable.....	54
2.2.4.2.2.Hypothèse irréel du présent.....	54
2.2.4.3. Au plus-que-parfait.....	55
2.2.4.4. 'meme si' / 'even if' le yapılan �art t�mceleri.....	56
2.2.4.5. 'comme si' / 'as if'.....	58
2.2.5. Aktarılmı� Konu�ma T�mcelerinin Kar�ıla�tırılması.....	59
2.2.5.1. Anlık aktarımlarda.....	59
2.2.5.2. Ge�mi� zaman aktarımlarında.....	60
2.2.5.3. Model fiiller (Kiplik Gösteren Yardımcı Fiiller).....	65
2.2.5.3.1. Anlık aktarımlarda.....	65
2.2.5.3.2. Ge�mi� zaman aktarımlarında.....	66
2.2.5.4. Soru c�mleleri .....	67
2.2.5.4.1. Anlık aktarımlarda.....	67
2.2.5.4.2. Ge�mi� zaman aktarımlarında.....	68
2.2.6. Ba�fıillerin Kar�ıla�tırılması .....	70
2.2.7.Olumsuzluk İfade Eden Bazı Yapıların Kar�ıla�tırılması.....	72
2.2.7.1. Personne / Nobody .....	72
2.2.7.2. Rien / Nothing .....	72
2.2.7.3. Ne plus / No more/ No longer .....	73
2.2.7.4.Aucun (e) / Any / No .....	74
2.2.8.Model Fiillerin Kar�ıla�tırılması .....	75
2.2.8.1. Devoir / Must (Have to ) .....	75
2.2.8.2. Pouvoir / Can (May) .....	76
2.2.8.3. Vouloir / Want.....	76
2.2.8.4. Would like / Vouloir ( au conditionnel) .....	77
2.2.9. Kıyaslama Yapılarının Kar�ıla�tırılması .....	78
2.2.10. Miktar Bildiren Zarfların Kar�ıla�tırılması.....	82
2.2.10.1. Beaucoup de / a lot of .....	82
2.2.10.2. Assez de / enough .....	82
2.2.10.3. Un peu de / a little.....	83
2.2.10.4.Peu de / little / few.....	84
2.2.10.5. Quelques / a few.....	84
2.2.10.6. Trop de / too many /too much .....	84

2.2.10.7. Miktar bildiren diğer ifadeler.....	85
2.3. L3 Fransızca Ve L2 İngilizcenin Sözcük Dağarcığı Bakımından Karşılaştırılması .....	88
2.4.Fransızca Ve İngilizcedeki Bazı Son Eklerin Karşılaştırılması.....	97

### **BÖLÜM III**

#### **TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ, VAR OLAN ÖĞRENCİ PROFİLİ VE SORUNLAR**

3.1. Fransızca Bölümlerinde Yeni Bir Öğrenci -Profilinin Ortaya Çıkması.....	107
3.2. İngilizce Puanıyla Öğrenci Kabul Eden Fransızca Bölümlerinde Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar.....	108
3.2.1. Yeni Öğrenci Profilinde Program Sorunu.....	108
3.2.2. Yeni Öğrenci Profilinde Materyal Sorunu.....	108
3.2.3. Yeni Öğrenci Profilinde Öğretim Elemanı Yetersizliği.....	109

#### **SONUÇ VE ÖNERİLER 110**

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>115</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>120</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>158</b>

**TABLULAR LİSTESİ**

- Tablo 1:** 2002 ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda Yer Alan Bilgilere Göre İngilizce, Almanca ve Fransızca Dil Puanıyla Yerleştirme Yapan Programlar.....103
- Tablo 2:** 2008 ÖSYM Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzunda Yer Alan Bilgilere Göre İngilizce, Almanca Ve Fransızca Dil Puanıyla Yerleştirme Yapan Programlar.....104
- Tablo 3:** 2008 ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda Yer Alan Bilgilere Göre İngilizce, Almanca ve Fransızca Dil Puanıyla Yerleştirme Yapan Programlar.....105

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Hipotez test edicisi olarak yabancı dil öğrencisi (Tönshoff 1995, 6).....23
- Şekil 2.** Hipotez oluşturma ve sınama süreci olarak yabancı dil öğrenimi (Tönshoff 1995, 7, Faerch 1984; Knapp-Potthof/Knapp 1982, Serindağ'dan naklen, 2003, 76).....24

**EKLER LİSTESİ**

<b>EK I.</b> Tez Metninde Geçen Bazı Dilbilimsel Kavramların Türkçe-Fransızca-İngilizce Karşılıkları .....	118
<b>EK II.</b> Öğrencilerin Çalışma Kağıtlarından Örnekler.....	119

## GİRİŞ

Yer aldığı dil ailesi ve yapısı bakımından Türkçeden oldukça farklı olan Fransızcanın öğretiminde ülkemizdeki üniversitelerde bir takım zorluklar yaşanmaktadır. Üstelik yaklaşık son on yıldır yüksek öğrenim kurumlarımızda Fransızca eğitimi veren bölümlere öğrenci alınırken bu dilin öğretiminin orta öğretim kurumlarımızda yaygın olmaması nedeniyle üniversiteye giriş yabancı dil sınavında (YDS) Fransızca değil, İngilizce puanlarının esas alınması yeni sorunların da ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Üniversitelerimizin ilgili bölümlerinde Fransızca öğretimi sürecinde karşılaşılan en ciddi sorunlar, çoğunluğunu bu dilde neredeyse hiçbir birikime sahip olmayan öğrencilerin oluşturduğu bu yeni profilin mevcut koşullarının, beklentilerinin ve gereksinimlerinin yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirileceği grupların büyük ölçüde ileri sayılabilecek yaştaki öğrencilerden oluşması, materyallerin çok yeterli olmaması, öğretim elemanlarının sayısının az olması, öğrenimin gerçekleştirildiği fiziksel koşullardaki eksiklikler gibi zaten var olan genel sorunların yanı sıra bu dilde oldukça kısa bir sürede yeterlilik derecesine ulaşma beklentisinin ve zorunluluğunun var olması, söz konusu süreci iyice zorlaştırmaktadır.

Bugüne dek yabancı dil öğretiminde etkili olacak ve kolaylıklar sağlayacak pek çok yöntem geliştirilmiş, denenmiş ve sonuç olarak tek bir yöntemin istenen sonuçları doğuramayacağı bulgusundan hareketle farklı arayışlara gidilmiştir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda önceleri göz ardı edilmiş olan yeni bir dilin edinim / öğrenim sürecinde anadilin ve beraberinde ortaya çıkan önceden edinilmiş / öğrenilmiş başka dillerin etkisi irdelenmeye başlamıştır. Bu çalışmaların sonuçları dil öğreniminin dilbilimsel temelleri, öğrenimin nelerden etkilenecek ve ne şekilde gerçekleştiği konusundaki bazı bilinmeyenleri açıklığa kavuşturmamızda yardımcı olmuştur. Dilbilimsel alanda yapılan bu uzun süreli titiz çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bulgulardan dilbilimcilerin yanı sıra dil öğretmenleri de faydalanmaktadır. Henüz tamamıyla aydınlığa kavuşmamış olan bu sürecin nasıl işlediğine, nelerin güçlüğe ya da kolaylığa yol açtığına dair ortaya çıkan sonuçlar doğru değerlendirildiğinde hem

öğrenici hem de öğretici açısından faydalı olabilecek ve belki de bu süreci kısaltacak bir takım kısa yollar oluşturulabilir ve yeni yöntemler geliştirilebilir.

Dil öğretiminde belki de en çok yapılan hata, dili başka değişkenlerden bağımsız olarak ele almak, onu salt kendisi olarak değerlendirmektir. Oysaki bu çalışmada da sık sık bahsedileceği üzere, son zamanlarda yapılan dilbilimsel araştırmalar bize gösteriyor ki dil bütünsel bir olgudur, doğal olarak yeni bir dil öğreniminin, öğrencinin daha önceki dilsel birikiminden bağımsız olarak gerçekleşmesi düşünülemez. Dil öğrenimi tıpkı bir bitkinin üstünü saran zar tabakaları gibi birbirinden ayrı görünen ancak birbirine eklenen ve sürekli temas halinde olan bir etkinliktir. Sonraki bölümlerde değineceğimiz üzere dilde aktarım olgusu dil öğretiminde asla yadsınmayacak bir gerçeklik olarak ele alınmalıdır. Bu gerçekliği göz ardı ederek yapılacak bir dil öğretimi de zaman ve enerji kaybına yol açacağı gibi öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesine de engel olacaktır.

Dil edinim sürecini mercek altına alan çalışmalar sonucunda bireyin dilsel alışkanlıklarının oluşmasında ve devam etmesinde dilsel aktarımın olumlu veya olumsuz yönde ne kadar etkili rol oynadığı su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçtan hareketle dil öğretim sürecinin daha verimli olmasını ve daha az zaman almasını sağlayacak, böylelikle hem öğrenciye hem de öğreticiye yardımcı olacak yeni yöntemler, yeni materyaller ve bunlara bağlı olarak yeni uygulamalar oluşturmakta bize yol gösterecek olan söz konusu ipuçlarından faydalanmanın gerekliliği ortadadır.

Çalışmamızda dilsel aktarım, aradil, hata girişi gibi henüz yeni sayılabilecek bir takım dilbilgisel olguların bireysel dildeki etkinliğini açıklığa kavuşturmaya çalışan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar irdelenecek, karşılaştırmalı dilbilgisi yönteminin Fransızca ve İngilizce dillerinde kısmi bir uygulaması yapılacaktır. Ayrıca üniversitelerimizin Fransızca bölümlerindeki öğrencilerin karşılaştığı -dilsel yetersizlikten kaynaklanan- sorunlara ışık tutulacak ve bu sorunlara çözüm olabilecek bazı önerilere yer verilecektir.

Bu çalışmanın değişen koşullarla birlikte ortaya çıkan daha önce bahsettiğimiz güçlükleri net bir biçimde saptamada ve sorunları daha kısa sürede ortadan kaldıracak çözümler bulmada yol gösterici rol oynayan çalışmalardan biri olabileceği kanısındayız.



## BÖLÜM I

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN DİLBİLİMSEL TEMELLERİ

Yabancı dil öğretiminde izlenen yollar, çok eski dönemlerden bu yana sürekli değişiklikler ve gelişmeler göstermiş, bu alanda yapılan çalışmalarda da diğer disiplinlerden mümkün olduğu ölçüde faydalanma yoluna gidilmiştir. Yüzyılımızın ikinci yarısından itibaren yeni bilim dalları, çalışmalarıyla yeni çıgırlar açarken, eğitim ve dilbilim birbiriyle sürekli ilişkilere giren iki bilim dalı olarak dil edinim süreçlerine dair pek çok yeni bulguyu, bu sahada çalışan dilbilimcilerin ve dil öğretmenlerinin bilgisine sunmuştur. Bu bölümde dil edinimi sürecine dilbilimsel bir bakış açısıyla yaklaşarak, bu süreçte gözlenen davranış biçimlerini ve bu süreci kolaylaştıran veya zorlaştıran faktörleri inceleyeceğiz.

#### **1.1.Yabancı Dil Öğretimi, Dilbilim Ve Eğitim İlişkisi**

Yüzyılımızın başından itibaren dünyayı etkisi altına alan sanayileşme ve buna bağlı olarak hızla gelişen uluslar arası ilişkiler, beraberinde toplumlar arası kültürel alışverişin de yoğunlaşmasına ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sağlıklı iletişim kurabilme çabası da farklı dilleri öğrenme ihtiyacının artmasına yol açmıştır. Yabancı dilleri daha kolay, daha kısa sürede ve daha etkili olarak öğrenebilme ve öğretebilme arzusu, dilbilimcileri ve eğitimcileri, dil öğretimi konusunda yeni arayışlara itmiştir. Hızla gelişen dünyamızda, sosyal bilimlerde ortaya çıkan her yeni gelişmeyle birlikte, yeni yaklaşımlar, disiplinler ve yöntemler birbirini izlemiştir. Bilinen en eski yöntem olan geleneksel metodun modern çağa değin süregelen yaygın hâkimiyeti, uluslar arası arenada kendini gösteren her yeni dilbilim akımıyla birlikte yerini yeni yöntem ve uygulamalara bırakmıştır.

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde, dili farklı yönleriyle ele alan dilbilim akımlarının ve eğitim bilimsel yaklaşımların derin etkileri olmuştur. Dilbilimsel çalışmalar ve eğitim bilimsel akımlar, yabancı dil öğretiminde yöntem belirleme, araç-gereç seçimi ve değerlendirme biçiminin temellerini oluşturmuştur. Örneğin, dilbilgisi-çeviri yönteminin (geleneksel yöntem) temelinde, “Daimicilik, Esasçılık” eğitim akımlarının ve davranışçı öğretme kuramlarının yattığı söylenebilir (Budak, 2000, 2).

Daimiciliğe göre eğitim, evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmelidir ve öğretimde daha çok, konu alanı üzerinde durulur ve zamanın tecrübesinden geçmiş, kalıcı temel konuların ve değerlerin seçimine, kültürel öğelere önem verilir. Öğretmen otoritesine dayalı eğitim savunulur; eğitimde ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmendedir (Erden, 1998, 112-113).

Yabancı dil öğretiminde uygulanan bir diğer yöntem olan İşitsel-Dilsel Yöntem, davranışçı öğrenme kuramlarının yorumlarından yararlanır (Demircan, 1990, 182). Yapısalcılara göre dili yeterli derecede kullanabilme yetisi taklit, alıştırma ve pekiştirme ile kazandırılır. Bu görüş dil öğretiminde “İşitsel Dilsel Yöntem”e temel oluşturmuştur (Demirel, 2006, 39-40).

Var olan yöntemlerin dilde sözlü iletişime yeterince değinmemiş olması nedeniyle daha sonra bu konuda bir gereksinim ortaya çıkmıştır. Bu gereksinim, “Toplumdilbilim” çalışmalarının dil öğretimine yansımaları sağlamıştır. Toplumdilbilimin görevi, insanın kendi dil kullanımıyla onu çevreleyen toplumsal olgular arasındaki karşılıklı etkileşimi incelemektir. Yabancı dil öğretiminde ister günlük dil ister alan dili olsun, öğretilen dil birimlerinin neler olacağı, nasıl kullanılacağı, öğrenciye nasıl sunulacağı, toplumdilbilim çalışmalarından etkilenen “Durumsal/Bağlamsal Yöntem”de kendini göstermiştir. Böyle bir yabancı dil öğretiminin ilk uygulaması Avustralya’ya yeni gelenlere İngilizce öğretmek için yazılan “Situational English / Durumsal İngilizce (1965) ders kitabında gözlemlenmektedir (Demircan, 1990, 190).

Chomsky ile başlayan “Üretimsel Dilbilim” çalışmaları ise dil öğretiminde “Yapısal Dilbilim”i temel alan “İşitsel Dilsel Yöntem”i, “bir dilin ağırlıklı olarak duymaya ve konuşmaya yönelik bir yaklaşımla ve ezbere dayanan bir takım yapısal alıştırmalarla öğretilmeyeceği ve tamamen otomatik tepkiler edinerek gerçekleştirmeye çalışılan öğrenmenin de öğrenciyi sonraki süreçte karşısına çıkacak yeni durumlarda iletişimde yetersiz konuma düşüreceği” savıyla eleştirmiştir. Bunun yerine “Bilişsel Kod Öğrenme” (Cognitive Code-Learning) yaklaşımı ortaya atılmıştır (Demircan, 1990, 192-196). Bu yaklaşıma göre, öğrenciler otomatik tepkiler sağlamaya yönelik belirli tümceler öğrenmek yerine, daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun tümceler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler. Böyle bir düzeneği edinmiş olan bir kişi, o dilde sonsuz sayıda tümceyi yorumlayabilmekte ve üretebilmektedir. Bu

düşünceye göre, bir dili konuşabilen kişinin dilbilgisi, sonsuz sayıda tümceyi anlayabilen ve üretebilen belli sayıda kurallar düzenine dayanır. Bu öğretim yönteminde dilbilgisi çözümlemesi dil öğretiminin temelini oluşturur.

Bu yaklaşımın yöntem geliştirmede temel aldığı iki görüş şudur:

1-Yaratıcı kullanımı kurallarla belirlenen dil, son derece değişkendir ve yeniliğe açıktır, bu nedenle öğrenilmesi gereken dil değil, onun düzeneğidir.

2-Öğrenme anlamlı olmalıdır.

Öğrenmenin taklit ve tekrarlarla gerçekleşmediğini ve bilişsel olduğunu savunan Miller'e göre davranışlarımız, dil de dahil olmak üzere, organizmanın uygulayacağı planları gerçekleştiren bilişsel işlemlerce denetlenir. Bu durumda düşünce sözden önce oluşmaktadır. Pienfield'e göre ise, 12- 13 yaşından sonra öğrencinin taklit yoluyla kendi dilbilgisini kurma yetisi kaybolur; onun yerini nedenleme gücü alır. O yaştan sonra, çocuk bilgileri ezberlemek yerine olayların ve durumların nedenini araştırmaya yönelir (Demircan, 1990, 196).

Daha önce anıldığı üzere, bu yaklaşımın düşünce babası, modern dilbilimin Saussure'den sonraki en önemli ismi olarak kabul edilen çağdaş dilbilimci ve düşünür Noam Chomsky'dir (1928- ).

1957 yılında, 20. yüzyılın dilbiliminde bir dönüm noktası olan uluslar arası çalışmalarda adı sık sık anılan kitabı *Syntactic Structures ( Sözdizimsel Yapılar)* adlı eserini yayımlayan Chomsky, yapısalcılıktan ve davranışçı yaklaşımlardan keskin bir şekilde ayrılarak üretimsel dilbilgisi teorisini geliştirmiştir. Bir doğal dilin yalnızca gerçekleşmiş değil, gerçekleşebilecek bütün ifade şekillerini tasvir etme amacını güden üretici dilbilgisi, teker teker dillerin incelenmesi dışında, insan dilinin özüne ulaşılmasını sağlayacak bir dilbilgisi modeli olarak düşünülmüştür. Bu model her konuşucunun, bilmediği, daha önce işitmediği ya da söylemediği tümceleri üretebilme ve anlayabilme yeteneğini ortaya koymayı amaç edinir. İnsanın anadili hakkındaki gizli, sezgisel bilgilerinin toplamı anlamındaki *compétence (yeti)* ile dilin gerçek durumlardaki kullanılışı olan *performance (edim)* arasında “langue (dil)” ve “parole (söz)”e benzer temel bir ayrım yapan Chomsky, dilbilimin “dil yetisi” kısmıyla ilgilenmesi gerektiği görüşündedir. Dil yetisini belirleyen kuralların tasviri en önemli

amaçtır. Ancak dilbilim dilin yapısının tasvirinden daha fazlasını yerine getirmeli, dillerdeki cümlelerin nasıl algılanıp anlaşıldığını açıklamalıdır. O, bu sürecin insan dilinin evrensel dilbilgisiyle anlaşılabilceği görüşündedir.

Chomsky'ye göre evrensel dilbilgisi kuralları yanında bir de teker teker dillerin kuralları vardır. Diller, hem evrensel dilbilgisi mekanizmasını hem de kendi kurallarını barındırırlar. Bu da tümce oluşturma unsurlarının farklı biçimlerde düzenlemesini mümkün kılar. Bu yüzden üretici dönüşümsel dilbilgisi, bir doğal dildeki sınırlı sayıda kuralla, dilbilgisine uygun sonsuz sayıda cümle üretebilecek bir dilbilgisi modeli varolduğunu öngörür. Dil ile ilgili bu yeni bakış açısı 1950'lerden bu yana dilbilim çalışmalarına yeni bir boyut kazandırmış, dünyanın dört bir tarafında bu görüşten etkilenen sayısız çalışmalar yapılmıştır. Chomsky'nin Evrensel Dil Teorisinin bize anlattığı olgu, dil öğretiminde bunun nasıl bir işleyişle ilişkilendirileceği sorusunu da ortaya koymuştur. Chomsky'nin kuramı geldiği çevrede konuşulan dilin edinilmesiyle kullanılmaya başlanır.

Bu demek oluyor ki hepimizde doğuştan var olan dil mekanizması, tıpkı bir bilgisayara yüklenen değişik programlar gibi farklı verilerin zihnimizde yer alması ve bu birbirinden farklı programların farklı zamanlarda devreye girmesiyle kendini gösteren bir artçıl işlemler toplamıdır. Bu yükleme sürecinde yüklenen yeni bilgiler mekanizmadaki yerini eskilerinden tamamen bağımsız olarak almamakta ve öncekilerle ilişkilendirilmektedir. Dil öğrenme mekanizması için de aynı durum geçerlidir. Yeni bilginin öğrenilmesinin, eskilerinden tamamen bağımsız olarak gerçekleşmediğini dilbilim alanında yapılan son çalışmalar bize göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde eski bilgiler hatırlanmakta, arada var olan bağlantılar bulunarak gerekli düzenlemeler yapılmakta ve yeni bilgiler depolanmaktadır.

## **1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Gözlenen Süreçler**

Dilbilim alanında yapılan çalışmalar, anadilinden sonra ikinci bir dili öğrenirken, öğrenme ve öğrendiklerini uygulama sürecinde bireyin anadilinin olumlu ve olumsuz boyutta muhakkak etkili olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde anadilini de sürece katma yaklaşımı, sonrasında üçüncü dil öğreniminde ikinci dilin (yani birinci yabancı dilin) de aynı uygulamaya cevap verip veremeyeceği sorusunu gündeme getirmiştir. Çalışmalarda ortaya ilginç bulgular çıkmıştır; örneğin üçüncü dili öğrenen

kişi, bu süreçte farkında olmaksızın kısmen veya bütünüyle ikinci dil bilgilerine başvurmakta ve üçüncü dildeki üretimlerini kısmen veya bütünüyle ikinci dil formlarından oluşturmaktadır. Örneğin anadili Flemenkçe, ikinci dili İngilizce ve üçüncü dili Fransızca olan bir öğrencide şöyle bir refleks gözlenmiştir: “Ils veulent gagner more, euh, plus..” (Fransızca kurduğu bir tümcede dile getirmek istediği sözcüğü önce İngilizce kullanmış ve sonra farkına varıp düzeltmiştir. Bir başka örnek: “Les gens sont impliqués”. (Burada kullandığı sözcük aslında İngilizcedir fakat farkında olmadan bu sözcüğü Fransızca participe passé durumunda kullanmıştır, aslında ona gerekli olan sözcük “impliqués” dir. Bu durumda öğrenci, iki dili karıştırdığının farkında değildir ve bu kullanım ona doğru gelmektedir) (Murphy, 2003, 1). Bir başka örnek: Anadili Türkçe, birinci yabancı dili İngilizce ve ikinci yabancı dili Fransızca olan bir öğrencide şöyle bir oluşum gerçekleşmiştir: “Je mélange ça souvent, ça m’arrive à cause de la similarité entre deux langues, le français et l’anglais” (Burada yine aynı tip bir dil aktarımı görülmektedir. İngilizce olan “similarity” sözcüğünün, Fransızcadaki karşılığı “la similitude” dir ancak İngilizcede sonu “-ty” harfleri ile biten sözcüklerin Fransızcadaki karşılıkları çoğu kez aynı sözcüğün sonuna “-té” isim yapma eki getirilerek oluşturulan sözcüklerdir ve öğrenci burada sözcüğü doğru kullandığını düşünmektedir). Yine aynı öğrenci şu ifadeyi kullanmıştır: “Dans ma garde-robe, j’ai une longue jupe et un blanc pantalon mais je vais acheter les blouses la prochaine année.” Burada konuşmacı, bu sıfatları isimden sonra değil, Türkçe ve İngilizcedeki gibi isimden önce kullanmıştır. Yine bir başka tümcede : “J’habite tres loin de mes parents et il y a quelques mois que je ne les ai pas vus..Je leur téléphone tous les jours parce que je leur manque..” Bu son cümle İngilizcede : “I miss them” olarak dile getirilecek ve özne “ben” olacaktır. Fakat Fransızcadaki “manquer à quelqu’un” eylemi özne ve nesnenin yerini değiştirmeyi gerektirir yani tümce “Ils me manquent” şeklinde kurulması gerekirken öğrenci bunu gözden kaçırmıştır.

Bu ve benzeri örnekler, bize ikiden fazla dil söz konusu olduğunda var olan dil birikimlerinin birbirine geçebildiğini göstermektedir. Bu farklı dillerdeki birbirine geçme durumu sözcüksel olduğu kadar, yapısal düzeyde de kendini göstermektedir. Diller arasındaki bu etkileşim durumu, “l’interférence” olarak adlandırılmaktadır ve bu girişim, öğrencinin bilinçli olarak geliştirdiği bir iletişim stratejisi değil, bir tür dilsel reflekstir ve “melez sonuçlar” yaratmaktadır.

Öyleyse çok dilli bir konuşmacıyı bu tip söylem hatalarına götüren sebepler nelerdir? Dil aktarımı konusundaki birikimler bize gösteriyor ki burada diller arası etkileşime yol açan çok sayıda değişken söz konusu olmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları sözlüksel alanda kendini gösterirken bazıları da dilin yapısal sahasında (dilbilgisi kuralları, sözdizimi, vb.) ortaya çıkmaktadır. Bu değişkenlere, diller arası grupsal benzerlikler gibi oldukça genel bir etmen de, konuşmacının dildeki yeterliliği gibi öznel bir unsur da kaynak oluşturabilir. Ortaya çıkan bu durum bazı dilbilimcilerce “çok dilli konuşmacıda yabancı dil etkisi” veya “son dil etkisi” adıyla anılmaktadır.

Dil etkileşimi unsuru, ikinci dil edinimi araştırmalarında oldukça önemli bir yer tutmuştur. Önce sadece iki dilli konuşmacılarda bu iki dilin birbirinden nasıl ve neden etkilendiği sorusuna cevap bulmak için başlatılan çalışmalar, yabancı dil öğreniminde de ayrı içiçeliğin söz konusu olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiş ve zamanla bu çalışmaların alanı genişlemiştir. Hala üzerinde çalışılmakta olan bu konu, tartışmalı yeni kavramları da beraberinde getirmiştir. Kimi dilbilimciler mevcut durumu “interfERENCE / girişim” olarak adlandırırken, kimileri de “transfer / aktarım” kavramını tercih etmiştir (Murphy, 2003, 2)

Serindağ’a göre (2003, 68), bir yabancı dilin edinimindeki süreçlere dair sayısız varsayım<sup>119</sup> vardır. Anadilin öğrenilecek olan yabancı dil üzerinde rol oynadığı çıkarımından hareketle bu yeni öğrenilen dil üzerinde daha önce edinilen yabancı dillerin etkilerinin de olanaklı olduğu söylenebilir zira yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenme sürecinde anadilin yanında daha önce öğrenilen yabancı dile de önem verilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur.

Dilbilim çalışmalarından çıkan sonuçlara göre anadili, bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir; ancak yabancı bir dili de tıpkı anadili gibi edindirecek yöntemler denenmekte ve bu konuda yeni arayışlar sürmektedir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse (örneğin Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukları) için anadilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ‘ikinci dil’ denir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili (toplumsal–ruhbilimsel) bir zorunluluk, yabancı dil öğrenimi ise, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanır.

Bu çalışmada adı geçen yabancı dil öğrenimi olgusu ile anadil ediniminden sonra yöntemli ve bilinçli biçimde gerçekleştirilmeye çalışılan başka bir dilin öğrenimi kastedilmektedir.

### 1.3. Birinci Yabancı Dilin Öğrenilmesi Sürecinde Anadilin Rolü

Yabancı dil öğrenimi ile anadili arasındaki ilişki dilbilimciler ve eğitimciler arasında uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu çalışmada bu bağlantıya dair belli bazı kuramlara ve kavramlara değinilmiştir. Bu noktada yabancı dil dersleriyle ilgili araştırma sahasının, edinim perspektifleri açısından çözümlenmesi gerekmektedir; başka bir deyişle “öğrenciyi öğrenme sürecine sokan koşulların araştırılması” öncelikli konudur. Bu bağlantıya ışık tutması amacıyla öğrenci açısından şu sorular yöneltilebilir:

*“Öğrenci hangi süreçlerden geçmektedir ?*

*Öğrenme nasıl gerçekleşmektedir?*

*Öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?*

*Öğrenme sürecinde öğrenci hangi stratejileri kullanır?”*

Serindağ’ın da belirttiği gibi (2003, 68-69), yapısalcı ve davranışçı kuramların yükseliş gösterdiği günümüzde yabancı dil öğrencisinin ana dilinin yabancı dil ediniminde dizgesel olarak etkili olduğuna inanılmaktadır. Fries’in 1945 yılında yayınlanan “*Teaching and Learning of English as a foreign language (İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi)*” adlı çalışması, genellikle modern yabancı dil öğrenimi araştırmalarının çıkış noktası olarak kabul edilir. O ana kadar yoğun olarak dilbilgisi temelinde düzenlenen yabancı dil dersi “devrimleştirilmiş”, öğrencinin yaptığı hataların gerçek nedenlerinin, bilgisizlik ya da kurallara uygun düşmeyen bilgiler olduğu düşüncesi bilimsel olarak karşılaştırmalı hipotez yoluyla temellendirilmiştir.

Bu kuramın temeli anadil ile öğrenilecek yabancı dil arasında bir karşılaştırma yapmaya dayanır. Fries (1945) söz konusu durumu şöyle ifade etmektedir:

*“The most efficient materials [to teach languages] are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a paralel description of the native language of the learner” (Lado, 1957, 1)*

Burada Őu dűŐünceden hareket edilir:

*“Öğrencinin temel dili, ikinci bir dilin edinimi üzerinde Şu yolla etkilidir: Temel dil ile ikincil dildeki özdeş unsur ve yasalar kolay ve yanlışsız biçimde öğrenilmelidir. Buna karşın değişiklik gösteren unsur ve yasalar öğrenme zorlukları yaratır; hataya götürür” (Lado, 1957, 1-2).*

Bu görüşler ışığında ana dilin öğrenilecek yabancı dille karşılaştırılmasının yabancı dilin öğrenilmesinde bir gereklilik olduğu öngörülmektedir. Karşılaştırma hipotezine göre erek dil ile ana dil arasındaki köklü ve derin yapısal farklılıkların büyük öğrenme güçlüklerine; düşük orandaki farklılıkları da küçük öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır. Buna göre bir yabancı dilin öğrencisi ana dilin (L1) kural ve özelliklerini öğrenilecek yabancı dile (L2) aktarmayı denemektedir. Bu durum da “interference (interférence)” olarak adlandırılan hata girişimlerinin doğmasına neden olmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan öğrenme güçlükleri ve hatalar “L1’in yapılarına başvuru” şeklinde açıklanmaktadır.

Robert Lado ise bu konuyla ilişkili görüşünü karşıtsal dilbilimin, başka bir deyişle modern uygulamalı karşıtsal dilbilim çalışmalarının gerçek başlangıcı olan *Linguistics Across Cultures* (1957) adlı kitabında dile getirir. Lado’nun bu kitabı aynı zamanda üzerinde duracağımız “Karşıtsal Çözümleme [Contrastive Analysis (İng.) /Analyse Contrastive (Fr.)]’nin de başlangıcı kabul edilir. Onun bu eserinin ardından kısa bir süre sonra Charles A. Ferguson’un editörlüğü ve Washington’da bulunan “Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America” adlı merkezin himayesinde karşıtsal yapı serisi (Contrastive Structure Series) çalışmaları başlar. Bu seri İngilizce ile Amerika’da öğretimi yaygın olan beş dil Fransızca, Almanca, İtalyanca, Rusça ve İspanyolca arasındaki benzerlik ve farklılıkların betimlemesini yapmayı amaçlamış ve bu alanda art arda eserler yayımlamıştır. Altmışlı yılların sonlarında ayrıca karşıtsal dilbilim alanında iki uluslararası konferans düzenlenmiştir.

Altmışlı yıllarda yoğun bir şekilde gözlemlenen karşıtsal dilbilim veya karşıtsal çözümleme alanındaki çalışmalar ve sempozyumların yetmişli yıllarda da devam



ettiğini görüyoruz. Sonraki yıllarda yoğunluğu azalan karşıtsal çözümleme çalışmaları günümüzde de devam etmektedir (İşler, 2008, 2).

### 1.3.1. Karşıtsal Çözümleme

Karşılaştırmalı dilbilim ile ortaya çıkan “Karşıtsal Çözümleme”nin dilbilimin bir dalı olduğunu belirten James (1980; İşler’den naklen, 2008, 3) söz konusu çözümlemenin ne olduğuna dair üç soru sorar:

- Karşıtsal çözümleme genelci mi, parçacı mı?
- Karşıtsal çözümleme dilin aslıyla mı, yoksa karşılaştırmayla mı ilgilidir?
- Karşıtsal çözümleme art zamanlı mı, yoksa eş zamanlı mı?

Bu soruların cevabının çok açık olmadığını belirten James, nedenini şöyle açıklar: Öncelikle CA ne genelci ne de parçacıdır. İkisi arasında bir yerdedir. Aynı zamanda dillerin karşılaştırılabilirliği bakımından dilin kendi özellikleriyle ilgilidir. Her ne kadar CA sınıflandırmayla ilgili değilse de “Contrastive” teriminin işaret ettiği gibi diller arasındaki farklılıklarla, benzerliklere nazaran daha fazla ilgilidir. Son olarak CA dil aileleriyle ilgilenmediği gibi, dil tarihinin diğer alanlarıyla da ilgilenmez. Ayrıca durgun dilbilim sorunsalıyla da yeterince ilgili değildir. Bu da onun eş zamanlı olduğunu gösterir. Bu nedenle James (1980) CA’i melez bir dilbilim girişimi olarak adlandırır ve onu genel olarak şöyle tanımlar:

“CA, karşıtsal (karşılaştırmalı değil) iki değer sınıflandırması yapmayı amaçlayan (CA her zaman iki dille ilgilidir) ve dillerin karşılaştırılabileceği teorisi üzerine kurulan bir dilbilim girişimidir.”

Lado da *Linguistics Across Cultures* (1957) adlı kitabının girişinde dillerin ve kültürlerin düzenli olarak karşılaştırılmasının gerekliliğini açıklarken teorinin esasını, Fries’in daha önce naklettiğimiz görüşünün yönlendirdiği düşüncesindedir. O, yabancı dil öğrenmenin kolaylık ve zorluğunu anadil ile yabancı dil arasında yapılacak düzenli karşılaştırmanın ortaya koyacağı teorisinin kendisi tarafından dil başarı sınavlarının hazırlanmasına uygulandığını belirtir.

Lado, kendi kitabının teorisini ise şöyle açıklar:

“Kişiler anadilleri ve kültürlerindeki kalıplar ile anlamlar ve bu kalıplar ile anlamların dağılımlarını yabancı dil ve kültürlerine aktarmaktadırlar. Bu aktarımı, gerek aktif olarak yabancı dili konuşur ve kültürüne göre davranırken, gerekse pasif olarak o dili ve kültürü sahiplerinin konuşma ve davranışlarından anlamaya çalışırken yaparlar.”

Lado (1957, 59) teorisinin öğretim açısından önemini vurgularken ise şöyle der:

*... Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in their foreign language and will therefore have to be changed .*

Lado'nun bu çıkarımına göre; yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenciye, öğrendiği bu yeni dilin kendi anadiliyle benzerlik gösteren özellikleri, aktarım yapabildiği ve öğrenim sürecinde bunu olumlu yönde kullanabildiği için ona kolay gelecek, anadilinden farklılık gösteren özellikleri ise aktarım yapıldığında olumlu sonuçlar elde edemediği ve buna bağlı olarak değişiklikler gerektirdiği için zor gelecektir.

Lado'nun bu görüşü karşıtsal çözümleme hakkında ortaya konan görüşlerden ilki olup *Strong Version/ Güçlü Görüş* olarak bilinir. Bu görüş, yabancı dilin öğrenciye en güç gelen yönlerinin anadilinde karşılığı olmayan yönler olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla anadil ile amaç dil arasındaki farklılık arttıkça doğal olarak anadili girişimi (interference) de artacaktır. Güçlü görüşe göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler anadil ile amaç dil arasında yapılacak karşıtsal çözümleme ile önceden belirlenebilir.

Karşıtsal çözümleme hakkında ortaya konan görüşlerden ikincisi *Weak Version / Zayıf Görüş*tür. Bu görüş dilciden, elindeki dilbilim bilgisini, yabancı dil öğreniminde gözlemlenen güçlükleri yorumlamada kullanmasını ister. Zayıf görüş, güçlü görüşün güçlüklerin önceden belirlenmesini öngören savını kabul etmez. Bu görüş ise, anadili girişiminden elde edilen veri ile başlar ve söz konusu veriyi iki sistem arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamada kullanır. Dolayısıyla bu görüş de karşıtsal çözümlemenin bir önceki görüşü gibi anadili girişimini kabul eder ve anadili girişiminin dil öğreniminde karşılaşılabilecek güçlüklerin nedenini açıklayabileceğine ihtimal verir. Zayıf görüşe göre belki, kimi gözlem, sezgi ve tecrübeden hareketle birkaç dikkat çekici

ses farklılığı gibi, dil öğreniminde karşılaşılabilecek kimi güçlükler önceden belirlenebilir, ancak yüz binlerce öğeden oluşan dilin öğreniminde karşılaşılabilecek güçlüklerin tamamını öngörmek imkânsızdır. Dolayısıyla zayıf görüş dil öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin sonradan daha yararlı bir şekilde açıklanabileceğini ileri sürer. Bu bakımdan zayıf görüş, güçlüklerin önceden belirlenebileceğini dile getiren güçlü görüşten ayrılır. Wardhaugh (1970) bazı dilbilim çevrelerinde şüpheyle karşılanmasına rağmen zayıf görüşün, güçlü görüşten daha yararlı olduğunu belirtir (Robinett ve Schacter, 1983, 10)

Bu alanda ileri sürülen ve önceki iki görüşü uzlaştırmaya çalışan bir üçüncü görüş ise *Moderata Version /Orta Görüş*tür. Bu görüşü Oller ve Ziahosseniy ortaya koymuştur. Söz konusu görüş anadil ile amaç dil arasındaki farklılığın az olması durumunda sınıflandırma güçlüğü olacağını haber vermektedir. Bu durum öğrencinin çok az farklılık gösteren şekilleri sınıflandırmakta güçlük çekmesine yol açar ve yanlış genellemeye yönlendirir. Şekillerin anlam ve işlev bakımından eşit olması durumunda ise doğru genelleme söz konusudur. Dolayısıyla bu görüşe göre yabancı dilin öğrenilmesi en güç olan yönleri, anadil ile çok az farklılık gösteren ses, ses dizisi ve anlamlardır. Oller ve Ziahosseniy bu görüşe Kaliforniya Üniversitesinde yabancı öğrencilere uygulanan İngilizce sınav evrakının dikte bölümündeki yazım yanlışlarını değerlendirerek ulaşmışlardır. Evraklarını inceledikleri 356 öğrenciden 158'nin anadili yazıda Latin alfabesini, 198'ninki ise Çince, Japonca, İbranice ve Arapça gibi farklı alfabeleri kullanıyordu. Araştırmacılar, anadili Latin alfabesiyle yazılan öğrencilerin, anadili farklı alfabelerle yazılan öğrencilerden daha fazla yanlış yaptıklarını belirlemişlerdir. Çünkü söz konusu öğrencilerin anadili yazımı İngilizcenin yazımıyla çok az farklılık gösterdiğinden, doğru genelleme yapmaları azalmış, dolayısıyla anadilden aktarım artmıştır. Başka bir deyişle anadil ile amaç dil arasındaki farklılığın çok olması, anadili girişimine neden olmamış aksine farklılığın azalması doğru genellemeyi engellediğinden anadilden aktarıma yol açmıştır.

Karşıtsal çözümleme hakkında ortaya konan görüşler dikkatle incelendiğinde söz konusu çözümlemenin temelini *aktarıma (transfer)* dayandığı anlaşılmaktadır. Çünkü her üç görüşe göre de ana dilden amaç dile bir aktarım söz konusudur. Nitekim James (1980), karşıtsal çözümlemenin psikolojik temellerini aktarıma dayandırmıştır (İşler, 2008, 4-5)

1950’li yıllarda Michigan Üniversitesi’nin kimi hocalarının başlattığı çeşitli dillerin karşıtısal çözümlenmesinin gerekliliği düşüncesinden hareket eden çalışmalar kısa zamanda büyük bir ivme kazanmıştır. Bu çalışmalar ‘‘Öğrenciye neyi öğretmeliyiz?’’ sorusuna bir cevap niteliğinde olmuştur. Bu akımın öncülerinden olan Lado karşıtısal çalışmaların boyutunu yabancı dil sınavlarına da taşımış ve söz konusu sınavların karşıtısal çözümlenmenin verilerini esas alarak hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Karşıtısal çözümlenme her ne kadar Lado’nun *Linguistics Across Cultures* adlı eseriyle sistematik hale gelmişse de, Lado söz konusu eserinin girişinde çağdaşı Fries’in daha önce naklettiğimiz görüşüne göndermede bulunarak konuyu ele almıştır. Fries’in bu tespiti, karşıtısal çözümlenmenin dil öğretimi açasından önemine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, karşıtısal çözümlenmeden elde edilen verilerden hareketle hazırlanacak dil gereçleri öğretimde daha etkili olacaktır.

Lado karşıtısal çözümlenmenin uygulanabilirliğini ve geçerliliğini; öğretim, dil sınavları, araştırma ve ortak anlayış başlıkları altında incelemiştir (1957, 2-8). O, söz konusu karşılaştırmanın öğretim açasından önemini vurgularken yabancı dil öğretmenine, ders kitabının dilsel ve kültürel içeriğinin değerlendirilmesine, yeni gereçler hazırlanmasına ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmeye olan katkısı üzerinde durmuştur.

Lado (1957), amaç dil ile öğrencilerin anadilini karşılaştıran öğretmenin gerçek öğrenim sorunlarını daha iyi bilebileceği ve bu sorunlara çözümlere üretebileceği düşüncesindedir. Ona göre, karşıtısal çözümlenmede bulunan öğretmen, ders kitabının yeterli olmadığı durumlarda öğrenciler için zorluk oluşturan hususlarda kendinden katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştığı sorunlara rahatlıkla çözümlere üretebilir. Dolayısıyla bu durum öğretmenin başarısını artırır. İyi yetişmiş bir yabancı dil öğretmeni yalnızca öğrencilerin yabancı dili konuşma tarzlarındaki bozuklukları ve yanlış yapıları gözlemlemekle kalmamalı, aynı zamanda ses, yapı, kalıp ve kültürel şekillerde yapılan belirli yanlışlara da dikkat etmelidir.

Karşıtısal çözümlenmenin katkısının en fazla dil sınavları alanında gerçekteştiğini vurgulayan Lado, sırasıyla telaffuz, dilbilgisel yapılar, söz varlığı ve kültürel anlayış alanında hazırlanan sınavlarda gerçekteşen gelişmelere değinmiştir. Söz konusu

gelişmeleri İngilizce ile öğrencilerin anadili arasında yapılan karşıtsal çözümlemeye dayandıran Lado, benzer karşılaştırmaların öğrenimde karşılaşılan zorlukları belirlemede yardımcı olacağı ve bu alanda hazırlanacak sınavlara katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Dil sınavları alanında kaydedilen ilerlemeler, bir olgu olmaları nedeniyle, dil sorunları üzerinde yoğunlaşma sayesinde olmuştur. Anadil ile amaç dil arasında yapılan düzenli karşılaştırmalarda söz konusu olgulara dilbilgisel yapılar olarak bakış, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemede amaç dilin dilbilgisel yapılarının anadilin yapılarıyla karşılaştırılmasına yol açmıştır. Söz konusu karşılaştırmadan elde edilen sonuçlar doğal olarak ölçülmesi gerekli hususları haber verecektir. Lado, çoğu kimsenin, “yabancı kültür anlayışının sınavla ölçülemeyeceği” düşüncesinde olduğunu ifade eder. Ancak O, bu görüşü reddeder ve alanın yeniliğine rağmen, anadil ile yabancı dil kültürü arasında yaptığı karşılaştırma sonucunda zaman zaman kültürel anlayışta hatalar olduğunu belirler. O, mevcut araçlar kullanılarak bu alanda daha kapsamlı sınavlar hazırlanacağı düşüncesindedir.

Karşıtsal çözümlemenin araştırma açısından önemine değinen Lado, “bir dilden alınan herhangi bir örnek, o dilin öğrenim sorunlarını haber verir” tarzındaki yanlış görüşün, yalnızca geçmişte dil sınavlarının gelişmesini engellemekle kalmayıp, dil öğrenim psikolojisi alanındaki gelişmelere de sekte vurduğu görüşündedir. Nitekim araştırılması gereken dil sorunlarını tam olarak bilmeyen psikologlar pek çok faydasız araştırma yapmışlar ve bu araştırmalarda benzerliklerin önemi vurgulanırken, farklılıkların değeri küçümsenmiştir. Halbuki yabancı dil ile anadil arasında gerekli karşılaştırma yapılsaydı, araştırılacak sorunlar daha dikkatle belirlenecek ve araştırmacılar önemli sonuçlar elde edeceklerdi.

Öte yandan davranış psikolojisinin yapısalcılık ve kulak dil alışkanlığı yöntemiyle ilişkisini yeterli görmeyenlerin başlattığı tartışmalardan, aktarım ve anadili girişimiyle ilişkilendirilen karşıtsal çözümleme de payını almış ve söz konusu çözümlemenin dil öğretimine ve yabancı dil öğretmenlerine yararı sorgulanmaya başlanmıştır. Carl James ise bu tür eleştirileri *The Exculpation of Contrastive Linguistics* (1971) başlıklı yazısında cevaplamıştır.

Karşıtsal çözümlemeye yapılan eleştirilerin nedeni, onun yanlış bir şekilde yabancı dil öğretimi alanında kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle, dilbilim alanında yapısalcılıkla psikoloji alanında davranışçılıkla ilişkilendirilmesinden kaynaklanmıştır.

Seiny bu tarz ilişkinin yanlışlığına değinir ve karşıtsal çözümlemenin yalnızca yapısal yöntemle kullanılmayacağını aksine dönüşümsel-üretimsel dilbilgisi yöntemi veya benzer yöntemlerle kullanılabileceğini dile getirir ve şöyle der:

“Karşıtsal çözümleme her ne kadar yabancı dil öğrencisinin karşılaştığı bütün sorunları haber vermese de en azından birkaç alanda yararlıdır. Dolayısıyla karşıtsal çözümleme yalnızca yararlı değil, aynı zamanda yabancı dil ders kitabı, öğretmeni ve sınav hazırlayıcıları için de gereklidir. Çünkü bunların her biri öğretimde ve sınavda kullanacakları malzemenin seçiminde bir ölçüte muhtaçtır. Mevcut ölçütler arasında en gelişmiş olanı ise karşıtsal çözümlemedir.” (Seiny, 1986; İşler’den naklen, 2008, 6)

### **1.3.2. Karşıtsal Çözümleme Ve Yanlış Çözümlemesi**

Karşıtsal çözümleme, dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri aktarıma ve anadili girişimine dayandırmaktadır. Zamanla bütün güçlüklerin aktarım ve anadili girişimiyle açıklanamadığı görülünce dilciler başka yöntem arayışına girmiş ve yanlış çözümlemesi, karşıtsal çözümlemeye alternatif olarak görülmüştür. Ancak burada yanlış çözümlemesinin, çözümlemesini yaptığı verilere dayandığı unutulmamalıdır. Başka bir deyişle yanlış çözümleme yönteminin malzemesi öğrencilerden elde edilen verilerdir. Söz konusu verilerin her zaman çok hassas olduğu söylenemez. Nitekim araştırmalarda bazı öğrencilerin belirli yapılarda hata yapmamasının, onların o yapıları kullanmamalarından kaynaklanabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Zira bu tür öğrenciler hata yapacağını anladığı yapıları kullanmaktan kaçınmakta, onların yerine daha iyi bildiği yapıları kullanma eğilimine girmektedir. Dolayısıyla bu tür veriler yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin çözümü bakımından her zaman yeterli olmayacağı gibi yanıltıcı da olabilir. Karşıtsal çözümleme ile yanlış çözümlemesi arasındaki diğer önemli bir fark, karşıtsal çözümleme önceden yapılırken, yanlış çözümlemesi yabancı dil öğrencilerinden elde edilen veriler veya onlara uygulanan sınavlar üzerinde yapılır. Bu özelliğinden dolayı yanlış çözümlemesi sonradan yapılır.

Öğrencilerin yaptığı yanlışların tamamı aktarım veya anadili girişiminden kaynaklanmamaktadır. Söz konusu yanlışların çeşitli nedenleri vardır. Anadili girişiminin öğrencilerin yanlışları üzerindeki etkisi bir araştırmaya göre çocuklarda %8 - %12, yetişkinlerde %8 - %23 arasındadır. Bu rakamdan hareketle yabancı dil öğrenenlerin yaptıkları yanlışların yaklaşık beşte birinin anadili girişiminden

kaynaklandığı söylenebilir. Bu oranın aktarım yanlışları eklendiğinde artacağı ise kuşkusuzdur. Dolayısıyla hem anadili girişimi, hem de aktarım yanlışlarını önceden varsaymak ve sonradan yanlış çözümlenmesiyle doğruluğunu test etmek için karşıtsal çözümlenme yapmak gerekmektedir.

Her ne kadar karşıtsal çözümlenme, öğrencilerin yaptıkları yanlışların tamamını açıklamakta yetersiz ise de, yabancı dil öğretime katkısı yadsınamaz. Öğrencilerin nerede ne tip hata yaptıklarına dair edinilen tecrübe ve birikim, karşıtsal çözümlenmenin gerekli olduğu savını desteklemektedir. Gerek ses ve söz dizimi alanında, gerekse söz varlığı, biçimbilgisi ve kültürel alanda karşıtsal çözümlenme yapan veya bu konuda yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olmaları muhtemeldir. Öte yandan karşıtsal çözümlenmeden elde edilecek verilerin yabancı dil ders kitabı ve sınavlarının hazırlanması için de gerekli olacağı bir gerçektir. Söz konusu varsayımların doğruluğu veya geçerliliği ise yanlış çözümlenmesiyle belirlenecektir. Dolayısıyla yanlış çözümlenmesini karşıtsal çözümlenmenin alternatifi değil, tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak görmek gerekmektedir. Esasen karşıtsal çözümlenme yapmadan yanlış çözümlenmesi yapmak çeşitli yanlışlara yol açmakta, böylece yapılan yanlış çözümlenmesi eksik olmaktadır. Karşıtsal çözümlenmenin gereksizliğini ve onun yerine yanlış çözümlenmesi yapılması gerektiği yaklaşımı ya da bunu tersi bir yaklaşım sağlıklı bir sonuca götürmeyecektir. Yabancı dil öğrenimi sürecini aydınlatma amaçlı çalışmalarda hem karşıtsal çözümlenme hem de söz konusu çözümlenmenin varsayımlarını doğrulama fırsatını sağlayacak olan yanlış çözümlenmesine yer verilmelidir (İşler, 2008, 7)

### 1.3.3. Aktarım (Transfer)

Daha önce öğrenilmiş bir dil ile öğrenilmekte olan bir başka dil arasındaki etkileşimi anlatmak için kimi dilbilimcilerin mevcut durumu “interference / girişim” olarak adlandırdığını (Weinreich, 1953, 1) ve bu durumun kimi araştırmacılarca da “transfer / aktarım” (Odlin, 1989, 27) kavramı açıklanmaya çalışıldığını ifade etmiştik. Odlin’in “transfer” tanımlaması birbirinden farklı pek çok bakış açısını kucaklayıcı nitelikte olduğundan sözü geçen durumu ifade etmek için kullanılan kavramlar arasında en yaygın olanıdır. Bu tanımlamaya göre transfer (aktarım) ; hedef dil ile daha önce edinilmiş olan bir başka dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların sonucunda doğan diller arası etkileşimdir. (Odlin,1989, 27) Bu tanımlamasında Odlin, *değiştirim*

(*substitution*), *ödünçleme alıntı (calque)*, *başkalaşma (alteration)* , *yanlış yorumlama (misinterpretation)* gibi sonuçlar doğuran *olumsuz aktarım (negatif transfer)* kadar, öğrenmede ve uygulamada kolaylaştırıcı rol oynayan *olumlu aktarım (positive transfer)*ı da bu kavramın sınırları içine almaktadır.

Odlin'in bu transfer tanımlamasının yanı sıra, başka araştırmacılar bu kavramın dil etkileşiminin bütün sahalarını karşılamaya yetmediği düşüncesindedirler. Sharwood ve Kellerman (1986, 1) transfer terimini “bir dil ile bir başka dilin sahip oldukları öğeler arasında birleşime yol açan süreç” olarak sınırlamayı tercih ederler zira L2 →L1 (ikinci dilden birinci dile etkileşim) , dil yitimi veya kaçınma gibi dilsel etkileşim kavramlarını ifade etmek için “cross-linguistic influence” yani “dillerarası etkileşim” kavramını kullanmanın daha uygun ve yeterli olacağını savunurlar. Burada söz konusu olan, dil edinim sürecini kapsayan tüm unsurlar değil, daha sınırlı olarak ikinci dil edimi sonuçlarının hatta daha çok ikinci dil ediminde hedeflenmeyen hatalı sonuçların irdelenmesidir. Bu durumda Odlin'in dilsel etkileşim tanımlamasındaki örtük olgular yanında, Sharwood ve Kellerman'ın, kullanılan terminolojiyi genelden özele götürmek ve kavram tanımlamalarında mümkün olduğunca olguyu özelleştirici sınırlar çizmek çabası haklı görünmektedir.

*Dil Aktarımı* olgusu, Karşıtsal Çözümleme varsayımının gündeme geldiği ilk günlerde “her şeyin ya da hiçbir şeyin aktarımı” olarak kabul edilmiş fakat sonraki dönem bu bakış açısı değişmiştir. Dil aktarımı olgusunda şimdiki yaygın anlayış; öğrencide anadiline dair bazı yapıların ve işleyişlerin aktarımının diğerlerine göre daha muhtemel olduğudur. Selinker (1992, 207) bunu şöyle açıklar:

*The consensus view is that language transfer is not an 'all or nothing' phenomenon as was thought in the earlier days of contrastive analysis. The use of native language information in the formation and structure of interlanguages is, it is now clear, a selection process, i.e. there are some native language structures and processes more likely to be transferred than others.*

İkinci dil edinimi sürecini gözlemlerken, *interference (anadili girişimi)* ve *transfer (aktarım)* olguları üzerinde durmak gerekmektedir. Anadili girişimi isminden de anlaşılacağı gibi tek yönlüdür. Başka bir deyişle L1 (anadili), L2 (amaç dil) yi etkilemektedir. Öğrencilerin amaç dili sözlü veya yazılı olarak kullanırken yaptıkları



yanlıkların bir kısmının nedeni anadili girişimidir. Öte yandan aktarım önceki bilginin sonraki bilgiye etki etmesi olayıdır. Dolayısıyla aktarım anadili girişiminden daha geneldir. Her alanda gözlemlenebilir. Anadili girişimi ise yalnızca dil öğreniminde gerçekleşir. Şayet aktarım öğrenimi kolaylaştırırsa, bu tür aktarım *olumlu aktarım* olarak değerlendirilir. Doğal olarak bu, eski bilgiyle yeni bilgi arasındaki benzer noktalarda gerçekleşir. Öte yandan aktarım öğrenimi zorlaştırırsa, bu tür aktarım *olumsuz aktarım* olarak değerlendirilir. Bu tarz aktarım ise eski ve yeni bilgi arasındaki farklı noktalarda gözlemlenir. Bilindiği gibi anadili girişimi de anadil ile amaç dilin farklı noktalarında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla anadili girişimini de bir tür olumsuz aktarım olarak değerlendirmek mümkündür.

### 1.3.4. Ayrımsal Dilbilim

Konunun girişinde diller arası çalışmalarda dilbilimin gün geçtikçe üzerine odaklanılan bir bilim olması sebebiyle daha önce tek konu başlığı altında (Karşılaştırmalı Dilbilgisi) irdelenen olguların sınırlarının giderek birbirinden ayrılmasının ve sürekli olarak yeni kavramların ortaya çıkmasının söz konusu olduğundan bahsetmiştik. Karşıtsal Çözümleme kavramından sonra şimdi de bu çalışmalarda yer alan başka bir yeni kavramdan, *Ayrımsal Dilbilimden* bahsedeceğiz.

Ayrımsal dilbilim, iki ya da daha fazla dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaları içeren dilbilim dalıdır. Bir anadil ile bir yabancı dili yöntemleri karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrımları saptamak böylece etkin yabancı dil öğretim oluşturulmasını sağlamak amacını güden uygulamalı dilbilim dalıdır (Vardar 1988, 30). Bu yeni çalışma alanı, 1950lerde ABD’de yapısal dilbilimin dil öğretimine etkisiyle birlikte yaygın bir çalışma sahası haline gelmiştir.

Ayrımsal dilbilimin yabancı dil öğretimi ile bağdaştırılması ve bu bilimden yabancı dil öğretiminde faydalanılması gerekliliği düşüncesi ilk kez C.C.Fries’in 1945’te yayımlanan *Teaching and learning English as a Foreign Language (İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi ve Öğrenilmesi)* adlı kitabıyla gündeme gelmiştir. (Bayraktaroğlu, 1979, 3). Fries, en iyi yabancı dil öğretim kitaplarının ancak anadili ile öğrenilen yabancı dil arasında özenli bir karşılaştırma yapıldıktan sonra yazılabileceğini ileri sürmüştür. Bu eserde gerekliliği öne sürülen bu uygulama, Weinreich’in *Etkileşen Diller (1953)* ve sonra Lado’nun *Kültürlerarası Dilbilim (1957)*

adlı çalışmaları yayımlandıktan sonra *Ayrımsal Dilbilim* adıyla bir yöntem olarak kabul edilmiştir.

Ergenç'e göre (1984, 36) ayrımsal dilbilimin temelleri şu varsayımlara dayanır:

- Yabancı dil öğrenen herkes esasen bir dili, kendi anadilini konuşmaktadır. Her yeni dil, anadili temeline dayanılarak öğrenilecektir. Dolayısıyla bu tür bir öğrenim süreci, anadilini edinme sürecinden farklı olacaktır.
- Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Öğrenilecek dil de anadilinden az ya da çok oranda farklı olacaktır.
- Öğrenici, anadilinin özelliklerini yabancı dile aktarma eğilimindedir. Dilsel özellikler bu iki dilde ortaksa, öğrenme süreci bundan çok yararlanacaktır fakat yabancı dilin özellikleri biçim açısından ayrım gösteriyorsa, anadilden yapılacak aktarım, yanlışlara yol açacaktır.
- Öğrencinin anadili özelliklerinden sapma gösteren yabancı dil özellikleri, aynı veya benzer özelliklere oranla daha güç öğrenilir. Ayrılıklar ne denli büyükse, öğrenme güçlükleri de o denli büyük olur.

Bu varsayımlardan yola çıkan ayrımsal dilbilim, yabancı dil öğretiminde yeni ve daha verimli yöntemler ve araç-gereçler sağlama çabasıdır.

### **1.3.5. Ayrımsal Dilbilimin Dil Öğretimine Uygulanması**

Yakın geçmişi takiben, günümüzde de artık dilbilimciler, ayrımsal dilbilim uygulamalarının yabancı dil öğretimine büyük katkı sağlayacağı fikrini benimsemişlerdir. Lado (1957)'ya göre; “Bireylerin, kültürlerini, anadillerindeki yapı, anlam ve düzeni öğrenilen yabancı dile ve kültürüne aktarma eğilimleri vardır.” Bu varsayımdan yola çıkarak ayrımsal çözümleme yolu ile bireyin anadili ve yabancı dili karşılaştırmasıyla olası olumsuz aktarım yanlışları önceden saptanabilir (Çelik, 2004, 13).

Yabancı dil öğretiminde ayrımsal dilbilimin uygulanmasında izlenmesi gereken yöntemler konusunda farklı görüşler mevcuttur. Ergenç (1984, 37) ayrımsal çözümlemeyi şu aşamalara ayırmıştır:

- Karşılaştırılacak dillerin betimlenmesi
- Karşılaştırılacak konunun seçimi

- Seçilen konunun karşılaştırılabilirliğinin belirlenmesi
- Ayrımsal karşılaştırma uygulamaları

Bu aşamaları takip ederek yapılacak ayrımsal dilbilim uygulamaları ve bu uygulamalar ışığında hazırlanacak yabancı dil ders materyalleri öğretim sürecine şüphesiz büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

### 1.3.6. Aradil Varsayımı

Bu varsayım bir tür ara pozisyonudur denebilir; yani karşıt iki varsayım olan karşıtlık ve özdeşlik varsayımlarının arasında bulunur. Bu noktada aradil varsayımı, L1-aktarımına baştan beri dil edinim süreci için önem atfederek hem karşıtlık varsayımının hem de bilişsel dil edinimi kuramlarına temel olarak ve üst genelleştirime olanak tanıyarak özdeşlik varsayımının bir parçasıdır (Serindağ, 2003, 73-74)

Selinker (1972) tarafından literatüre kazandırılan *Interlanguage (aradil)* kavramı, kendine özgü yasaları olan özerk bir dil dizgesidir. Bu kavramla bağlantılı varsayım ise, öğrenenin bir yabancı dili öğrenirken kendine has bir dil dizgesi; yani bir ara dil oluşturduğunu öne sürmektedir. Bu özel dil dizgesi, hem temel dil ile yabancı dilin göstergelerine hem de kendine özgü ve temel dil ile yabancı dilden bağımsız dilsel göstergelere dayanır. Varsayımın talep ettiği şudur:

*The Interlanguage hypothesis claims that second language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the target language to produce, that it is not an exact translation of the native language, that it differs from the target language in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This interlanguage-hypothesis proposes that the relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language (Selinker / Swain / Dumas, 1975, 140).*

Bu varsayım doğrultusunda ana hatlarıyla *aradili* betimlemek gerekirse;

- Dizgelidir.
- Değişken ve değişkenlidir.
- Temel dil ve erek dilden bağımsızdır.

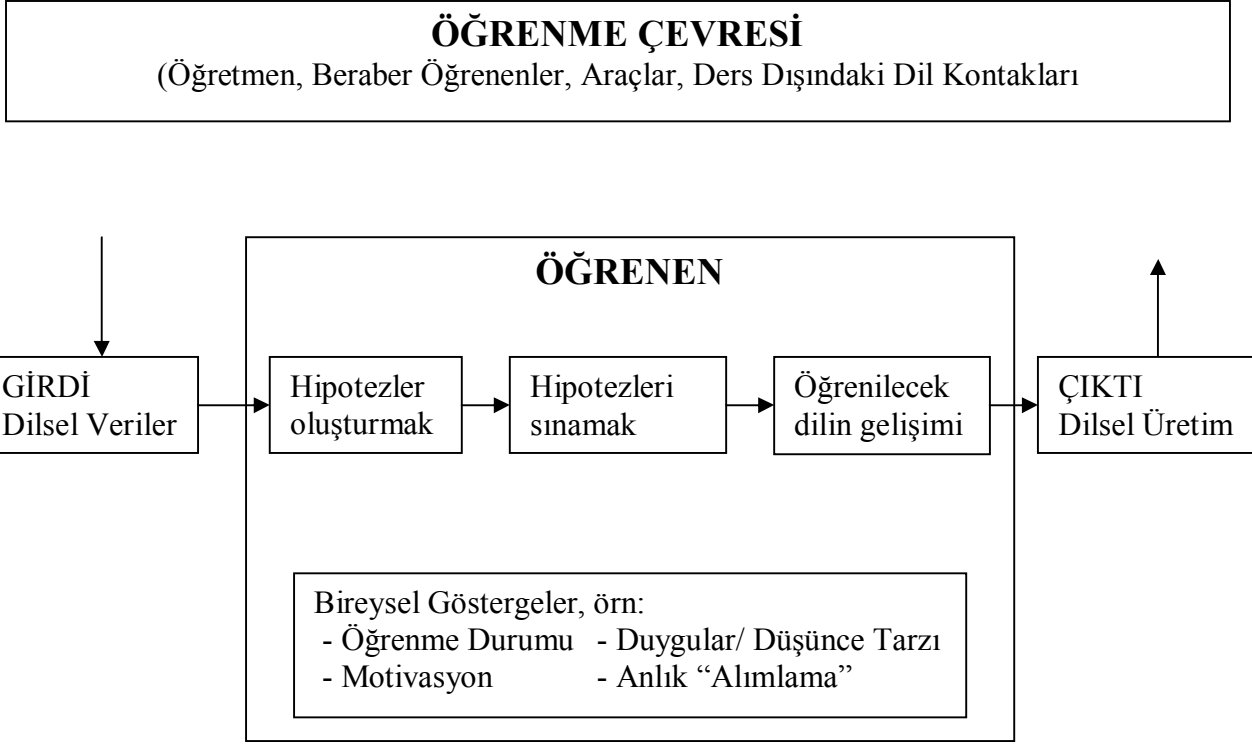
- Öğrenenin öğrenme ve iletişim planlarına göre yapısal değişiklikler gösterir (krşl. Edmonson / House 2000, 232, Serindağ'dan naklen 2003, 74).

Selinker (1972; Michiels'den naklen, 1999, 12-14)'e göre aradil girişiminde beş psikolojik süreç söz konusudur:

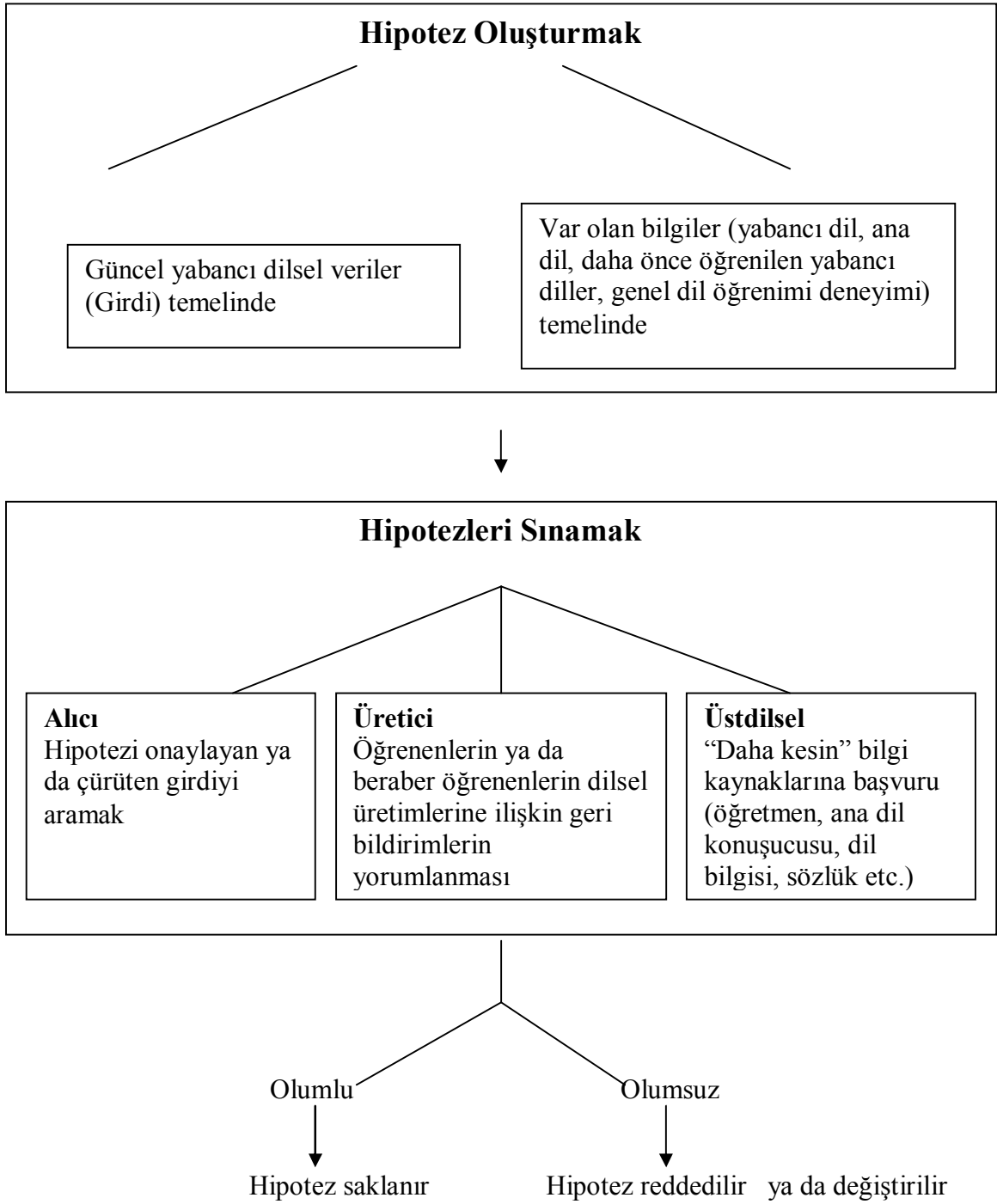
**1. Language Transfer (Dil Aktarımı):** Öğrenen, kendi anadiline veya öğrendiği bir başka yabancı dile ait kuralları ya da unsurları öğrendiği dilin sistematığına taşır. Ancak bunu yaparken doğru ifadelerin yanında erek dilin normundan uzaklaşan ifadeleri (hata) de üretebilir.

**2. Transfer of training (Alıştırma Aktarımı):** Alıştırma yoluyla edinilen belli yapı örneklerinin sık sık uygulanması. Bu uygulama, yabancı dildeki normlardan uzaklaşılmasına yol açabilir. Örneğin derste Imparfait'yi (hikaye geçmiş zaman) ağırlıklı öğrenmiş ve uygulamış bir Fransızca öğrencisi, bunu açıkça daha sık kullanacaktır. Aynı durum, bir ana dil konuşucusunda da böyledir.

**3. Strategies of second language learning (İkinci dil öğrenim stratejileri):** Öğrenen, kendine özgü bilişsel stratejiler geliştirmektedir. Dilsel verilerden hareket eden öğrenci, bu stratejiler yoluyla erek dilsel dizgeyi yeniden yapılandırmaya çalışır. Öğrenilecek dilin özellikleri ve yasalılıkları üzerine hipotezler geliştirir, bu hipotezleri akan veriler ışığında sınar, onaylar, reddeder ya da değiştirir. Şekil 1 ve 2 bunu basitçe görselleştirmektedir.



**Şekil 1.** Hipotez test edicisi olarak yabancı dil öğrencisi (Tönshoff 1995, 6)



**Şekil 2.** Hipotez oluşturma ve sınama süreci olarak yabancı dil öğrenimi (Tönshoff 1995, 7, Faerch 1984; Knapp-Potthof/Knapp 1982, Serindağ’dan naklen, 2003, 76)

Bu tablodaki göstergeler söze dökülecek olursa, dil öğrenim aşamasında öğrencinin farkında olmaksızın şu yolu izlediğini söylenebilir :

- Öğrenme çevresinden çıkan dilsel veriler öğrenenin hizmetindedir. Burada öğretmenler, beraber öğrenenler, araçlar, ders dışındaki dil kontakları vs. veri kaynağı olarak hizmet eder.

- Genel algılama sınırlılıkları yüzünden hiçbir öğrenen, bütün dilsel verileri almaz, tek tek her unsuru ve yapı özelliklerini filtreleyerek, seçerek alır (*intake*).
- Dilsel veriler ve var olan bilgileri temelinde öğrenici, öğrenilecek yabancı dil üzerine hipotezler oluşturur.
- Öğrenen, hipotezini uygulama (alıcı, üretici ve üstdilsel) yoluyla test eder ve öğreneceği dili geliştirir.
- Öğreneceği dille ilgili devam eden hipotez oluşturma ve sınama yoluyla geliştirilen bilgilerin yapısı, öğrenen tarafından sürekli değiştirilir.

#### ***4. Strategies of second language communication (İkinci Dilde İletişim Stratejileri) :***

Öğrenen, bu iletişim stratejilerini, duruma uygun “tamir mekanizmaları” olarak bilinçle kullanır. Eğer öğrenen, bir şey söylemek isteyip de bunun için gerekli dilsel araçlara sahip değilse, bu iletişim problemiyle mücadele etmek durumunda kalır. Örneğin öğrenen, iletişimsel amacına ulaşmak için eksik bir sözcüğü açıklamayı ya da eksik sözcüğün yerine erek dildeki başka bir sözcük koymayı deneyecektir.

#### ***5. Overgeneralization of target language material (Hedef dil öğelerini aşırı genelleme)***

Öğrenen, dilsel kuralları, bildiği ya da bildiğini sandığı alanlara; bu kuralların geçerli olmadığı alanlara da taşır. Örneğin öğrenen, Fransızca’daki pek çok sıfatın sonuna “-ment” türetme ekini getirip zarf yapmayı öğrenince bunu bütün sıfatlara uygulama girişiminde bulunur. Yani öğrenen, bu zarf yapma şeklini öğrendiği diğer sıfatlara da uygulayarak bu bilgiyi genelleştirir. Bu noktada *fossilization/ fosilleşme* kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu kavram Selinker (1972, 215) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır :

*Fossilized linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular native language will tendent to keep in their interlanguage relative to a particular target language no matter what the age of the learner or amount of explanation an instruction he receives in the target language. [...] fossilizable structures tend to remain as Potential performance, reemerging in the productive performance of interlanguage even when seemingly eradicated.*

### 1.3.7. Özdeşlik Varsayımı

*Özdeşlik varsayımı* (Wode 1974; Bausch / Kasper 1979) ya da başka bir tanımla L1=L2 Varsayımı (Dulay / Burt 1974), ikinci dilin edinimindeki süreçlerin ilkesel olarak birinci dilin edinimindekilerle özdeş olduğu sanısına dayanmaktadır. Buna göre yabancı dil öğrencileri, aynı dili ana dil olarak edinen bir çocuğun gelişim aşamalarının aynısından geçer. Başka bir deyişle, L2'nin edinimi, belli bir dizi edinim adımı çerçevesindeki L1'den bağımsız olarak gerçekleşir. "L1'in ediniminde öğrenci, doğuştan gelen zihinsel süreçleri etkinleştirir. Bu süreçler, birinci dildeki kurallar ve unsurlarda olduğu gibi ikinci dilin yasa ve unsurlarının aynı sırada edinilmesini sağlar" (Bausch / Kasper 1979, 9). Hatta Steinmüller'e göre (2002) bu hipotezin savunucuları şu açıklamayı yapmaktadırlar: "Edinim süreçlerindeki sıra, sıkı biçimde düzenlenmelidir. Öyle ki belli bir yapı türünün edinimi ancak şöyle olanaklıdır. Öncelikle belli diğer dilsel yapılara onların yaratıcı biçimde kullanılmasına olanak tanıyacak düzeyde hakim olunmalıdır" (Serindağ'dan naklen, 2003, 71-72).

Özdeşlik Varsayımı'na göre L2'nin edinimindeki hatalar, L1'in yapısına değil, L2'nin yapısına bağlıdır (*developmental error/ gelişimsel hatalar*). Karşıtlık Varsayımı'na göre temel dilden yapılan aktarımın rolü, özdeşlik varsayımında yoktur ya da çok düşüktür. Çünkü dil öğrenimi bu yaklaşımda, tıpkı ana dil edinimi gibi aktif, bilişsel ve yaratıcı bir belleme olarak değerlendirilir.

### 1.3.8. Karşıtlık Varsayımı

Karşıtlık varsayımı, yabancı dil öğrenme kuramları içerisinde en yoğun tartışılan sorunsallardan biridir. Karşıtlık varsayımına yöneltilen eleştirilerin odak noktasında başlıca şu görüşler vardır:

- Bir dilin edinimindeki bireysel psikodilbilimsel süreçler, dilbilimsel yapı betimleriyle bir tutulur. Öğrenimi kolaylaştıran ve/veya zorlaştıran noktaların iki dil dizgesindeki farklı yapılar ışığında betimlemek yanlıştır; Juhasz'a (1970, 215 ve sonrası) göre karşıtlıktaki eksiklikler sorunlara da yol açabilmektedir. Bernstein (1975) da, hataların yapısal benzerliklerden de ileri gelebildiğine işaret etmektedir.
- L1 ile L2'deki benzeşik (özdeş) kuralların kolayca ve hatasız olarak öğrenilebilir olduğu, birbirinden farklı kuralların ise öğrenme güçlüklerini



hazırladığı ve hataya yol açtığı kabulü yanlıştır. Çünkü hatalar ve öğrenme güçlükleri, daha çok hatadan kaçınma stratejilerine götürebilmektedir (krşl. Bausch/Kasper 1979, 7; Hufeisen 1991, 25).

- İki dil dizgesinin durağan bir çözümlemesi dil edinimi gibi dinamik bir süreç için bilgi kazanımı sağlamaz (Hufeisen 1991, 24 ve sonrası).
- İçsel olayların davranışçı anlamda gözlemlenmeye devam edilmemesi yönündeki bilinç; diyesi karşıtlık varsayımı “dilsel girdi (input) ve çıktı (output)”ya odaklanmaktadır. Öğrencinin kafasındaki bilgiyi işleme süreçleri; ‘kara kutu’ göz ardı edilmektedir.” (Huneke/Steinig 2000, 24; Serindağ’dan naklen, 2003, 69-71).
- İlk şekliyle karşıtlık varsayımı yalnızca L1’i ve öğrenilecek dili karşılaştırmaktadır. Ancak bu tip bir karşılaştırma, daha önce edinilmiş olan yabancı dilin olası etkilerini hesaba katmamaktadır.

#### **1.4.İkinci Yabancı Dilin Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dilin Rolü (L3 Üzerinde L2 nin Rolü)**

İki dillilikten sonra günümüzde artık çok dillilik olgusu da dilbilimin merceği altına girmiş, diller arası ilişkiler konusu ikiden fazla dilin bir arada kullanılması durumunda da araştırma konusu olmaya başlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalarda son zamanlarda ortaya çıkan bulgular, diller arası etkileşimin sadece ikinci dil (L2) edinimi sürecinde değil, üçüncü dil (L3) edinimi sürecinde de gerçekleştiği sonucunu ortaya çıkmaktadır. Üçüncü dil ediniminin kapsama alanı, sınırları ve içerdiği metodolojiyle, özellikle de dil aktarımı ile ilişkisiyle bağlantılı çalışmalar henüz tanımlanma aşamasında olmakla beraber (Cenoz, 2001, 8-20; De Angelis ve Selinker, 2001, 42-58; Dewaele, 1998, 471-490; 2001, 69-89; Hammarberg, 2001, 21-41; Ringbom, 2001, 59-68), L2 ve L3 arasındaki bazı farklılıklar gün ışığına çıkmaya başlamıştır. Mevcut yaklaşım, üçüncü dil edinimini, SLA (İkinci Dil Edinimi) çalışmalarının genişletilmiş olan basit bir çalışma olarak görmektense, L3 öğrencisinin, ikinci dili öğrenirken tek ve sınırlı dilsel biçimlenmeye sahip olan tek dilli öğrenciden farklı olduğunu öngörmek eğilimindedir (De Angelis ve Selinker, 2001, 42-58). Cook (1995, 93-98; Murphy’den naklen 2003, 2) ise çok dilli öğrencideki dilsel yetiyi tek dilli L2 öğrencisinininkinden ayırmak gerektiği üzerinde durur ve bu yetiyi ifade etmek için *multi-competence / çoklu dil yetisi* terimini kullanır. Açıklıkla görülmektedir ki çok dilli bir öğrencinin yeni bir

dili öğrenirken izlediği yol, ikinci dili öğrenen tek dilli öğrenciden farklı olacaktır ve ikiden fazla dilin söz konusu olduğu süreçte ortaya çıkacak diller arası etkileşim de sadece iki dilin bir arada olduğu süreçten daha karmaşık olacaktır. Peki sözü edilen bu farklılıklar nasıl ortaya konacaktır? Çokdilli aktarımın tanımlanması konusunda ortaya çıkan yaklaşımlardan biri, dillerarası etkileşimde rol oynayan unsurları genel olarak belirlemek ve sonra onların üçüncü dil üzerindeki etkilerini ayrıntılı olarak incelemektir.

### **1.5. Dillerarası Etkileşimde Rol Oynayan Etmenler**

Dillerarası etkileşimin karmaşık yapısı, dillerin birbiriyle temasa geçmesi durumunda pek çok etmenin devreye girerek birbirini etkilediğini ortaya koyar. Burada Selinker ve Lakshmanan (1993, 198)'ın *Multiple Effects Principle (MEP) / Çoklu Etkiler İlkesinden* söz etmek yerinde olacaktır. Bu yaklaşıma göre; iki veya daha fazla SLA faktörü beraber devreye girdiğinde muhtemel fosilleşmelere neden olacak dillerarası oluşumları saptama olanağı da artmaktadır. Çoklu Etkiler İlkesinde zayıf görüş, dil aktarımının *öncelikli eşetken* olduğu, güçlü görüş ise onun çoklu etkiler konumunda *gerekli bir eşetken* olduğu yönündedir. Bu ilke, sadece dil aktarımının etkileşimi üzerinde durmaz, dil edinim sürecini etkileyen değişkenleri olduğu kadar aktarıma yol açan değişkenlerin etkileşimini de konu alır.

Çoklu Etkiler İlkesine göre, dil edinim sürecinde aktarıma yol açan değişkenleri iki grupta toplamak mümkündür:

#### **1.5.1.Öğrenici Temelli Değişkenler**

Çoklu Etkiler İlkesinden hareketle L2 ve L3 edinimi sürecini etkileyen değişkenlerin bir bölümünün, bu süreçte öğrencinin içinde bulunduğu koşullardan kaynaklanan değişkenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu bölümde öğrenciden kaynaklanan değişkenleri 7 grupta toplayarak bunlara kısaca değineceğiz.

##### **1.5.1.1.Yeterlilik**

Öğrencinin dilsel yeterliliği, dil aktarımı ihtimalini ortaya çıkaran başlıca unsurlardan biridir. “Dil yeterliliğinin düşük düzeyde olduğu öğrencilerde dil aktarımı gerçekleştirme ihtimalinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu” araştırmacıların

fikirbirliğine vardıkları bir konudur (Poulisse ve Bongaerts, 1994, 36-57). İkinci dil öğrencilerinin L2 deki bir ifadenin dilbilimsel anlamına ihtiyaç duyduklarında sözlüksel veya sözdizimsel bir boşluğu doldurmak amacıyla sık sık L1'e başvurmaları, aktarımın bir tür strateji olduğu görüşünü doğrulamaktadır (Fuller, 1999, 534-561; Ringbom, 1986, 150-162).

Dilsel yeterlilik, üçüncü dil edinimi sürecinin de etkileyen başlıca değişkenlerden biridir ve L2→L3 aktarımının, düşük düzeyde L3 yeterliliği durumunda daha çok ortaya çıktığı ve bu tip aktarımın bu düşük yeterliliğin bir sonucu olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Dewaele, 2001, 69-89; Fuller, 1999, 534-561; Hammarberg, 2001, 21-41; Williams ve Hammarberg, 1998, 295-333; Murphy'den naklen, 2003, 7).

### **1.5.1.2. Hedef Dile Maruz Kalma ve Onu Kullanma Oranı**

Bu değişken, önemli ölçüde yaş ve yeterlilik faktörleriyle bağlantılıdır. Bu değişken, L2nin öğreniminde, dil öğrencisinin hedef dilin kullandığı topluluk içinde yaşama süresine veya bu dili yabancı dil olarak öğrenen kişide öğrenim süresine bağlı olarak farklı sonuçlar doğduğunu ortaya koyar. Hedef dile maruz kalma oranı, hem olumlu, hem de olumsuz aktarımın gerçekleşme olasılığı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir ve bu değişken, bize daha erken yaşta dil öğreniminin her zaman için güvenilir bir ilke olamayacağı yönünde gelişen görüşün de çıkış noktasıdır (Odlin, 1989).

L2 edinimi süresince rol oynayan bu değişken, L3 edinim sürecinde de benzer bir rol oynamaktadır. Hedef dille etkileşim oranı arttıkça aktarım yapma eğilimi de azalmaktadır (Dewaele, 2001, 69-89). Bu sonuç, çok dilli öğrencilerde başarılı olmak için daha çok bilişsel kaynak kullanımını gerektiren daha kapsamlı bir dilbilimsel mekanizmanın var olmasına bağlı olabilir. Çokdillilik durumunda karşımıza çıkan bir başka ilginç sonuç da, L2 ile etkileşim içinde olma oranı, onun L3'e aktarımı ihtimali üzerinde doğrudan etkili olmasıdır (Murphy, 2003, 8)

### **1.5.1.3. Dil Modu**

Dil modu, son zamanlarda dillerarası etkileşim üzerine yapılan pek çok çalışmaya yön veren bir değişkendir. Grosjean (2001, 2)'a göre, dil aktarımının özellikle sözlüksel bağlamda gerçekleşme sıklığı, doğrudan, ikidilli konuşmacının bu iki

dildeki etkinlik durumu ve dil gelişim mekanizmaları olarak tanımlanan dil moduna bağlıdır.

Grosjean'ın modeli üçdilli konuşmacının durumuna da kolayca uyarlanabilir. L3 konuşmacısında temel dil her zaman için tam etkin konumdayken, diğer iki konuk dilin etkinlik derecesi değişkenlik göstermektedir (Grosjean, 2001, 2). İkidilli veya üçdilli, her iki dilsel mod da karma söyleyişler ve sıkça gerçekleşen dil yer değiştirmeleri olaylarına olanak verir. Bu modelin uygulanması L3 ile bağlantılanacak olursa, ikidilli konuşmacı, tek dil üzerinde yoğunlaşmış bir iletişim halindeyse, tek dil, diğeriyle karışmamış modda gözlemlendiği ve diğer şekilde açıkça kendini gösteren dillerarası etkileşimin de ortaya çıkmadığı bu durum, L3 konuşmacısında da benzer özellikler göstermektedir. L3'te düşük yeterliliği olan bir konuşmacı, tek dil modundayken L3 üretimlerinde L1 etkileri gözlenmemekte, fakat sık oranda ve bilinçsizce gerçekleşen L2 ile ilişkili *interference /dilsel girişimler* kaydedilmektedir (De Angelis ve Selinker, 2001, 42-58; Ringbom, 2001,59-68).

L3 edinimindeki bu özel durum, bir ana değişkeni, L2 etkisini tanımlamak amacıyla pek çok araştırmaya sebep olmuştur. L3 üretimi özel bilişsel bir mod ile; *talk foreign* modu ile nitelendirilir (Selinker ve Baumgartner- Cohen, 1995, 115-123 Murphy'den naklen 2003, 9-10).

#### 1.5.1.4. Dil Bilinci

Dil öğrencisinde var olan dil bilinci, onun dil performansı ve edinim sürecinde anahtar rolü oynayan bir değişkendir ve genellikle eğitim durumuyla bağlantılıdır. Burada kastedilen dil bilinci kavramı, sadece dilbilimsel yapılarla ve anlambilimle ilişkili değildir, aynı zamanda sesbilimsel, pragmatik ve toplumbilimsel birikimler de tanımlama dahilindedir ve diller arası etkileşim, sözü edilen tüm bu sahalarda da ortaya çıkabilir.

Cook (1992, 557-591; 1995, 93-98), Grosjean (1995, 259-275; 2001,1-22) ve De Angelis ve Selinker (2001, 42-58)'e göre, L3 öğrencisinin dil bilinci, tek dilli olan L2 öğrencisinden büyük ölçüde farklıdır. Cook'un, yüksek oranda üst-dil bilinci, geniş çaplı bir yaratıcılık, bilişsel esneklik ve çok çeşitli zihinsel yeteneklere sahip olma olarak nitelendirilen *multi- competence / çoklu yeti* kavramı, bu çokdillilik yeterliliğini

anlatmaktadır. Cook'un burada üzerinde durduğu nokta, L3 öğrencisinin istenmedik dil geçişleri veya sözcüksel alandaki ödünç almalar gibi bir takım karakteristik özelliklerinin, “L3’ün edinim sürecinde karşılaşılan hatalar” dan ziyade “çokdillilikte gerçekleşen değişken ve tek bir dilsel biçimlenme eğilimi” olarak algılanması gerektiğidir. Mägiste (1984, 415-421) bu tanımlamada biraz daha ileri gider ve bu kanıtın L3 öğrencisinin, özellikle iki dili aktif olarak kullandığı durumlarda, sözlüksel alandaki hata girişimleri ve dil ediniminin yavaşlaması gibi olumsuz aktarım sonuçlarının daha çok ortaya çıktığını, iki dilden birinin pasif olarak var olmasının, L3 edinimini kolaylaştıracağını ileri sürer. (Mägiste *active bilingual/ aktif ikidilli ve pasif bilingual / pasif ikidilli* terimlerini kullanır. Burada “aktif ikidilli”den kasıt, L1’i daha çok ev yaşamında, L2’yi de iş hayatında ve dışarıda kullanan ikidillilerdir ve “pasif ikidilli” terimi ile de L1de yetkin olup evde ve dışarıdaki yaşantısında sadece L2 yi kullanan ikidillilere işaret etmektedir (Murphy, 2003, 11).

#### 1.5.1.5. Yaş

Yaş ve dil aktarımı arasındaki bağlantıya ilişkin genel düşünce, erken yaştaki dil öğrencilerinde L1’in diğer dile müdahalesinin, özellikle de fosilleşmeye yol açan yaygın durumun ortaya çıkma olasılığının, yetişkin dil öğrencilerine göre daha az oranda söz konusu olduğu yönündedir. Selinker ve Lakshmanan (1993, 197-216), erken yaştaki dil öğrencisinde L2 ediniminin, L1 edinimi sürecine benzer şekilde sadece UG (*Evrensel Dilbilgisi*) ve *target language input (hedef dil girdileri)* tarafından yönlendirildiğini ve bu süreçte anadil etkisinin yönlendirici bir faktör olarak kabul edilemeyeceğini ileri sürer. Odlin ise (1989), biraz daha farklı bir yaklaşımla, çocuklarda, sesbilimsel alanda L1 etkisinin daha az gözlemlenirken, 4-10 yaş arası dönemde bir tür sözdizimsel muhafazakarlığın kendini gösterdiğine dikkat çekmektedir. Çocuklar bir tek sözdizimsel kalıba bağlı kalmakta ısrar ederken, yetişkinler bu konuda daha esnek bir tutum sergilemektedirler. Bu yaklaşımlardan hareketle erken yaşta dil ediniminin daha avantajlı olduğu görüşüne, diğer bazı değişkenleri de dikkate alarak biraz daha sorgulayıcı tarzda yaklaşmak gerektiği söylenebilir.

L3 edinimine dair yapılan son araştırmalar, büyük ölçüde bu süreçte yaş faktörünü dikkate almamak eğilimindedir. Cenoz’un (2001), 2. , 6. ve 9. sınıf olan farklı L1 altyapısına sahip (anadili bir kısmının Bask dili, bir kısmının İspanyolca olan) ikinci dili Bask veya İspanyolca olup dört yıl boyunca L3 İngilizce eğitimi almış 90

öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışma, yaşla ilgili farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, (daha küçük yaştakilere oranla daha çok dilsel yeterliğe sahip oldukları bir ön çalışma ile tespit edilmiş olmasına rağmen) yaşça büyük çocuklarda dil aktarımına hem bunu yapan öğrenci sayısı olarak hem de aktarımın gerçekleştiği öge sayısı bazında daha çok rastlandığını göstermektedir. Cenoz, bu farklılığı daha ileri yaştaki öğrencilerde mevcut olan daha yüksek dil bilincinin dil aktarımını daha mümkün hale getirmesine bağlar. Bu çalışmanın bulguları, dillerarası etkileşimde dil aktarımının etkileri konusuna ışık tutarken, çalışmanın kapsamı, sadece erken yaştaki L3 öğrencileri ile sınırlı kalmaktadır ancak daha sonra çocuk ve yetişkin L3 öğrencilerini karşılaştıracak olan çalışmalar, L3 ediniminde yaş faktöründen kaynaklanan farklılıklar konusunda daha aydınlatıcı sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır (Murphy, 2003, 11-12)

#### **1.5.1.6. Eğitim Durumu**

Odlin (1989) okur-yazarlığın ve eğitim derecesinin yüksek olmasının, dil aktarımında olumlu bir faktör olduğu görüşündedir. Anadillerinde okuma, yazma ve zengin sözcük dağarcığı gibi konularda yetkinlik gösteren öğrencilerin, bu yeteneklerinin L2 ediniminde kolaylaştırıcı rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Bu konudaki çalışmaların daha çok ortaöğretim veya üniversite öğrencileri üzerinde yapılması sebebiyle, eğitim durumu, L3 ediniminde nadiren bir değişken olarak kabul edilir. Farklı sosyal ve eğitimsel altyapı gruplarına ait konuşmacıları karşılaştıran çok dillilik çalışmalarının büyük çoğunluğu, dil aktarımını ruhdilbilimden ziyade toplumdilbilim bakış açısından ele almaktadır. Ancak bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, L3 ediniminin üst-dil bilinciyle doğrudan bağlantılı olması sebebiyle eğitimsel altyapı faktörünün de dikkate alınması gerekli görülmektedir (Murphy, 2003, 12)

#### **1.5.1.7. Çevre**

Çevre faktörü, ne öğrenci, ne de dil temelli bir değişken olmamakla birlikte dil aktarımında rol oynamaktadır. Araştırmalar bize özellikle sözcüksel bağlamda dil aktarımının ikidilli bir çevrede daha fazla söz konusu olduğunu göstermektedir (Grosjean, 2001; Odlin, 1989) Konuştuğu her iki dile hakim olan ikidillilerde, dil

değiştirme bilinci iyi bilinen bir özelliktir. Fakat L1 ve L2 için geçerli olan bu durum, L2 ve L3 için de buna benzer bir eğilim vardır; L3 öğrencisinin, hem kaynak dilde hem de hedef dilde yetkin olması durumunda sözcüksel aktarımın gerçekleşme ihtimali yüksektir (Dewaele, 1998, 471-490; 2001, 69-89; Grosjean, 2001, 1-22). L3 üretimi esasında dil aktarımının ortaya çıkması ihtimali, L2 üretiminde olduğu gibi, kontrol ve denetim derecesiyle ters orantılıdır. Dewaele (1998, 2001) L2 olarak İngilizce ve L3 olarak Fransızca ve tersine L2 olarak Fransızca, L3 olarak İngilizce öğrenen iyi veya çok iyi derecedeki Fransızca öğrencileri üzerinde yaptığı iki ayrı çalışmada resmiyet faktörünü ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda, hem L2 hem de L3 olarak Fransızca konuşmacısında, dil değiştirme davranışının, gayri resmi durumlarda gerçekleşmesini ortak bir durum olarak gözlenirken, L3 konuşmacısının ifadelerinin hem resmi, hem de gayri resmi ortamlarda L2 konuşmacısına oranla daha az sözcük biçimsel (morfolojik) doğruluğa sahip olduğunu ve onun melez ifadelerle daha fazla yer verdiğini saptanmıştır (Murphy, 2003, 13)

### **1.5.2. Dil Temelli Değişkenler**

Dil aktarımında öğrenci temelli değişkenlerin dışında bir de hedef ve kaynak dil temelli değişkenler rol oynamaktadır. Bu grup değişkenleri de 4 ana madde altında inceleyeceğiz.

#### **1.5.2.1. Dil Grubu**

Dil grubu, dil aktarımında en önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Diller arası etkileşim üzerine yapılan çalışmalardaki ilerleme, dil tiplemesi üzerinde bakış açıların rolü konusunda da bir açılım olarak kabul edilebilir. Dil temasları ile ilgili ilk çalışmalar, L1 ve L2 arasında yapısal benzerliklerin ve grupsal yakınlığın önemini vurgulamaktaydı (Weinreich, 1953 ) ve sonraki yaklaşımlar iki dil arasındaki farklılıkların azlığını, dil aktarımını kolaylaştırıcı bir rol olarak tanımlar (Anderson,1983, 177-201; Gass, 1983, 69-82; Jarvis ve Odlin, 2000, 535-556; Selinker ve Lakshmanan, 1993, 197-216).

L3 edinimi sürecindeki dil grubu ve dil aktarımı bağlantısı da L2'dekiyle büyük ölçüde benzerlik gösterir; L2 ve L3 arasındaki grupsal yakınlık, dil aktarımını kolaylaştırıcı bir etkidir (Cenoz, 2001, 8-20; De Angelis ve Selinker, 2001, 42-58;

Ecke, 2001, 90-114; Fuller, 1999, 534-561; Hammarberg, 2001, 21-41; Ringbom, 2001, 59-68; Williams ve Hammarberg, 1998, 295-333). L3 ediniminde dil grubunun rolü ile ilgili en açıklayıcı çalışmalar, L1 ile benzerlik gösterip, L2 ile benzerliği bulunmayan L3 dili öğrencileri grubuyla, L1 ile benzeşmeyen fakat L2 ile benzeşen dil altyapısına sahip L3 öğrencileri grubunun karşılaştırmasını içeren çalışmalardır.

Bu konuda Ringbom (1986) ve Cenoz (2001) da farklı dil gruplarından L3 öğrencileri üzerinde benzer çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar, sadece farklı dil altyapısına sahip L3 öğrencilerinin durumuna değil, ayrıca dil grubu etkileşiminin diğer değişkenlerle de karşılaştırılmasına dikkat çekmektedir (Murphy, 2003; 14)

### 1.5.2.2. Sıklık Oranı

L2 öğrencisinin, L1’ de sıklıkla kullandığı özel bir dilbilimsel ögeyi veya özelliği L2’ye aktarma ihtimali yüksektir ( Larsen-Freeman, 1976, 125-134). Olaya öğrencinin algılaması açısından bakıldığında nadir olarak kullanılan öğeler ruhsal olarak bariz hale gelir ve bu yüzden aktarımının yapılma olasılığı düşüktür (Kellerman, 1983, 112-134). Olaya dilsel edim açısından bakıldığında ise, L1’ de sıklıkla kullanılan sözcüksel öğeler, L2 öğrenme sürecinin ilk aşamalarında etkinleşme derecesini arttırarak istem dışı sözcüksel aktarımları gerçekleştirmeye büyük ölçüde adaydır (Faerch ve Kasper, 1986, 49-65; Poulisse ve Bongaerts, 1994, 36-57).

L2 üzerinde yapılan bu çalışmalara rağmen, L3’teki dil aktarımında sıklık faktörünün henüz tam olarak anlaşılmış değildir. Poulisse ve Bongaerts’in L1’deki sözcüklerin kullanımdaki sıklığının, onların aktarım olasılığını belirler yönündeki bu savının, çokdillilik durumunda dil aktarımı durumunda geçerlilik derecesi azalmaktadır. Bu tip sözcükler L3’te kullanılan ifadelere aktarıldığında, L1’de yüksek ölçüde yetkinlik söz konusuysa, beklenen durum L1 ‘deki bu sözcüklerin L3’e aktarılmasıdır fakat durum böyle değildir; L3 aktarımlarında sözcüksel öğeler L1’den değil, büyük çoğunlukla L2’den ödünç alınır. Bu da şöyle bir sonuç ortaya çıkarmaktadır: L3 üretimi sürecinde özellikle başlangıç aşamalarında, L2’nin konumu, yüksek yeterlilik derecesiyle ilişkili sıklık faktörü etkilerinden daha ağır basmaktadır. Bu duruma dilsel yeterlilik, dil grubu ve zamansal olarak yakın olma koşullarının yeterli olduğu varsayılarak bakıldığında, L3 edinimi sürecinin ilk dönemlerinde L2, destek sağlayıcı dil işleviyle L1’den çok daha aktif olarak devreye girmektedir(Murphy, 2003, 15).



### 1.5.2.3. Sözcük Grubu

Sözcüksel aktarım süreci, anlamsal sözcükler ile işlevsel sözcükleri birbirinden ayırır. Bu değişken, kontrol ve dikkat faktörleriyle yakından ilişkilidir. Faerch ve Kasper (1986, 49-65) genellikle bir suskunluğun ardından gelen, sözcüksel anlamda bir boşluğu doldurmak için başvurulan bilinçli bir strateji olarak içeriksel sözcük aktarımı ile çok sıklıkla kullanılan bir L1 ögesi, çoğunlukla işlevsel sözcük aktarımını birbirinden ayırır. İkidillilerde dil değiştirme isteğe bağlı olarak, dengeliden ziyade artış gösteren, odaklı ve daha karmaşık sözdizimsel yapılarda dil değişikliği faaliyeti gözlenirken, L2 edinim sürecinde sözcüksel aktarım aynı zamanda L1'e ait kısa, eksiksiz ve uyarlanmamış sözcüklerin istem-dışı kullanma eğilimi gösterir ve bu sözcüksel aktarım, işlevsel sözcükleri kapsar (Ringbom, 1986,150-162; 2001, 59-68). L3 edinim sürecinde de sözcük aktarımı içeriksel sözcüklerden ziyade işlevsel sözcüklerde ortaya çıkma eğilimi gösterir. Ringbom (1986)'a göre, L3 ediminde, L2 temelli sözcüksel aktarım, özellikle değiştirilmemiş biçimde ve sınırlı işlevsel sözcüklerde kendini gösterirken, içeriksel sözcük bağlamında anlamsal aktarım daha çok L1 temelli olarak ortaya çıkma eğilimindedir. De Angelis ve Selinker (2001) de araştırmalarından elde ettikleri bulgularda L2'den biçimsel aktarımla sık sık karşılaşılsa da L2'de anlamsal aktarıma dair net bir gösterge mevcut olmadığını belirterek bu görüşe katılır (Murphy, 2003, 15-16).

### 1.5.2.4. Biçimbirimsel Aktarım

Araştırmacılar arasındaki genel yargı, L1 biçimbirimleri (morfemleri)nin bağımlı olmaktan çok serbest olmaları durumunda aktarımın daha olanaklı olduğu yönündedir (Anderson, 1983, 177-201; Gass, 1984, 115-131; Kellerman, 1983, 112-134; Weinreich, 1953). İkidillilerde dil değişikliğini yönlendiren sınırlamalarla ilgili yaptığı kapsamlı çalışmalarda Myers-Scotten (1993), melez bir ifadede, sistem biçimbirimlerinin, özellikle bağımlı biçimbirimlerin, kalıpdil(matris)den geliyor olmaları gerektiğini açıkça belirtir. İkinci veya üçüncü dil ediniminde hedef dil, L1 veya L2 öğelerinin yerleşik olduğu bir kalıp dil olarak faaliyet gösterir. Diğer bazı çalışmalar (Fuller, 1999; Poulisse ve Bongaerts, 1994) Myers-Scotten'in bu modelini L2 ve L3 edinimi sürecindeki sözcüksel aktarıma uygulamışlar ve sınırların ihlal edildiğini gözlemlemişlerdir. Poulisse ve Bongaerts (1994), ulaştıkları bulguların Myers-Scotten'in bağımlı biçimbirimlerle ilgili sınırlarını desteklerken, L2 ile kurulmuş bir

tümcedeki L1'e ait belirgin ögelerin geçişimi gibi sistem biçimbirimsel aktarım durumlarının ortaya çıktığına dair veriler elde ettiklerini belirtmişlerdir.

L3 edinimi sırasında ortaya çıkan dil aktarımlarına ilişkin kaynaklar, karışık şekillerde farklı değişkenlerin etkileşimi üzerine yapılan çalışmalarda net olarak bu sonucu vermesi nedeniyle Çoklu Etkiler İlkesi'ni destekleyici yöndedir. L3 edinimi sürecinin L2 edinim sürecindekinden çok farklı biçimde gerçekleşmediği görülürken, pek çok alanda ortaya çıkan değişkenlerle ilgili tartışmalar, bu değişkenlerin etkilerinin söz konusu dillerin konumuna bağlı olduğu sonucuna götürmektedir (Murphy, 2003, 16)

## 1.6. Üçüncü Dil İçin Önem Taşıyan Öğrenme Biçimleri

Yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, ölçme ve değerlendirilmesi eğitim bilimin, dil ve dili oluşturan ögelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi-edinimi dilbilimin çalışma alanında yer alır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için yabancı dil öğretiminin planlayıcıları ve uygulayıcıları hem eğitim bilimi hem de genel dilbilim ve alt dallarında yapılan çalışmalardan yararlanmak zorundadır. Burada üç tip öğrenme kuramının dil derslerinde uygulanmasına değinilecektir.

### 1.6.1. Keşfedici Öğrenme Yaklaşımı

Üçüncü dilin daha bilinçli, daha bilişsel ve daha bilişselci açıdan öğretilmesi vurgusu; öte yandan öğrenme deneyimlerinin hesaba katılması, üçüncü dil derslerinde keşfedici öğrenme yönteminin uygulanmasına büyük bir ağırlık vermeyi beraberinde getirmektedir. Çünkü *keşfedici öğrenme*, L3 (ikinci yabancı dil) öğrencisinin öğrenme sürecine daha etken biçimde dahil olmasını sağlamaktadır (krşl. Hufeisen 2000, 37)

Keşfedici öğrenmede öğrencinin kendi etkinliği ön plandadır. Çünkü öğrenci, tüm bilgileri hazır ve belli bir sırada sunulmuş olarak almak yerine bilgileri kendisi aramak ve bunlardan belli kurallılıklar türetme yoluna gitmektedir.

Edinilen bilginin kullanım niteliğinin, keşfedici yöntem kullanılarak yani karmaşık aktarım sorunlarının aktif biçimde çözülmesi yoluyla artabildiği gerçeğinden hareketle birçok eğitimci, keşfedici öğrenmeye olumlu özellikler atfeder. Nitekim

Schulmeister (1997, 72, Serindağ'dan naklen, 2003, 67-68), keşfedici öğrenme yoluyla edinilen bilginin yalnızca o anki somut öğrenme durumuyla sınırlı kalmadığını, aksine sonraki somut problem durumlarda kullanılabildiğini belirtmektedir. Bu noktada arama ve denemeye geniş olanak tanıyan görevlerin, öğrencilerde var olan bilişsel konseptlerin etkinleştirilmesi ve yeniden geliştirilmesine için daha uygun olduğu söylenebilir (Lucks 1999). Blumstengel (1998) ise, öğrenmenin kesinlikle daha etkili gerçekleşmesi için temel koşullardan biri olan öğrenci motivasyonu üzerinde dururken, keşfedici öğrenme modelinin güdüleyici bir etkisi olduğunu savunmaktadır.

### 1.6.2. Bilişselci Ve Oluşturmacı Yaklaşım

Öte yandan *bilişselci ve oluşturmacı* bakış açısı, özerk öğrenme ve onun mantıksal çıkarımı olan “öğrenmeyi öğrenme” anlayışına açık koşulluklar göstermektedir. Bu bakış açısıyla gerçekleşen değişik öğrenme deneyimleri, öğrenme alışkanlıkları, dil öğreniminin hiç olmadığı kadar yoğun bireyselleştirildiğini göstermektedir. Hedeflenen bireysel çok dillilik eğitimine bu bağlamda bakıldığında, öğrencideki özerkliğin teşvik edilmesi özel bir öneme sahiptir. Sonuç olarak çok dillilik amacını güden ve bu amaca uygun olarak var olan dil potansiyelinin dikkate alınmasına ve etkinleştirilmesine değer veren bir üçüncü dil dersi, aynı zamanda öğrencilere sonraki yabancı dilleri özerk olarak öğrenebilmelerinde katkı sağlayacaktır.

### 1.6.3. Tümevarımcı Öğrenme

Bu noktada *tümevarımcı öğrenmenin*; örneğin *toplama – düzenleme – dizgeleştirme ilkesinin* (krşl Chan 1999), özerk öğrenmeye çok önemli katkılar sağlayabileceği belirtilmelidir. Bu nedenle “kişilerin kafasındaki dilsel görüngülerin bilinçli şekilde etkinleştirilmesinin tümevarımcı öğrenme yoluyla sağlanması” (Neuner 2001, 42; Serindağ'dan naklen, 2003, 68), daha anlamlı ve verimli olacaktır.

Yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan öğrenme güçlükleri ve hatalar, “L1'in yapılarına başvuru” şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca L1 ve L2'deki yapı ve unsurların karşılaştırılması yoluyla potansiyel hataların öngörülebildiği; dolayısıyla bunlardan kaçınılabildiği kabulünden hareket edilir.

Sonuç olarak çok dillilik amacını güden ve bu amaca uygun olarak var olan dil potansiyelinin dikkate alınarak etkinleştirilmesine değer veren bir üçüncü dil dersi, aynı

zamanda öğrencilerin sonraki yabancı dilleri özerk öğrenmelerinde onları hazırlayabilme yönünde katkı sunacaktır.

## BÖLÜM II

### İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN ÖĞRENİLMESİNDE İNGİLİZCENİN ROLÜ

Bir taraftan “dünya nüfusunun yarısından fazlasının çok dilli olduğu tespiti, tek dilliliğin değil aksine çok dilliliğin normal durum olarak görülmesini sağlarken (Raupach, 1989, 396) diğer taraftan “üçüncül bir dilin öğrenilmesi üzerinde öğrencilerin birinci ve ikinci dil ediniminde topladıkları bilgi ve deneyimlerin etkisi olduğu” görüşü, öğrencilerin ana dili (L1) dışında başka bir dilin; yani (iyi ya da kötü) ilk öğrenilen yabancı dilin (L2), üçüncü bir yabancı dilin (L3) öğrenilmesinde rol oynadığını ortaya koymuştur.

L3’ün öğrenilmesinde L2 ile L3 arasındaki yabancı dil etkileşimlerine, sayısız çalışmada dikkat çekilmiştir. Bundan önceki bölümde yabancı dil öğrenim sürecinde anadilin olumlu ve olumsuz etkilerine ve buna paralel olarak da L3 öğrenim sürecinde L2’nin olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerden bahsetmiştik. Bazı yazarlar L3’ün L2’ye göre konumunu çoklu hata girişimleri yani engel oluşturan etkenler bağlamında görürken (krşl. Wandruszka 1979, 329; Kielhöfer 1975, 95; Christ 1989, 27; Serindağ’dan naklen, 2003, 12) bazıları bu çerçevedeki kazançlara dikkat çekmektedir (krşl. Sudhölter 1989, 329-330; Müller 1993, 117, Freis, 1945; Lado, 1957). Öte yandan, tüm dünyada yaygınlaşan Almanca ve İngilizce gibi yakın iki dilin bir araya gelişinden, bu dillerin özellikle kökensel akrabalıkları nedeniyle yöntemsel ve öğretsel açıdan yararlanması gerektiği görüşünde olan yazarlar da yok değildir (krşl. Neuner 1996, 211; Welge 1987, 203; Hufeisen 1991, 16-19, 1994; Rohs 2001).

Yine Hint-Avrupa dil ailesinden olan Fransızcanın *ikinci yabancı dil* (*üçüncül dil* olarak da tanımlanır) olarak öğrenilmesine ilişkin kavram örgüsünün netleşmesi açısından öncelikle altı çizilmesi gereken, kişinin Fransızca öğrenmeye başladığında yabancı dil olarak önce başka bir dili (bu çalışmada İngilizce) öğrendiğidir. Belirtilmesi gereken başka bir nokta da, üçüncül, başka bir deyişle ikinci yabancı dil olarak Fransızca’nın öğreniminde daha önce öğrenilmiş olan birinci yabancı dilin öğrenilmekte olan ikinci yabancı dille yapısal bağlamda benzerlikler göstermesidir.

Biçimbilgisel (morfologique) açıdan incelendiğinde, Ural-Altay dil ailesinden olan Türkçe “eklemeli” (langue agglutinante), Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri arasında yer alan Fransızca ise “bükümlü” (langue à flexion) bir dildir. Bir başka deyişle, bu iki dil arasında yapısal, sözdizimsel (syntaxique) ve ses / yazı sistemleri (système graphique-phonétique/phonologique) bağlamında birçok farklılık vardır.

Anadili Türkçe olan Fransızca öğrencilerinin bu iki dil arasındaki derin farklılıklar dolayısıyla sözdizimsel, yapısal ve sözcüksel bağlamda pek çok zorluklarla karşılaştığı yıllardır süregelen çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu öğrenme sürecinde anadili alışkanlıkları ve bunun sonucu olarak hata girişimlerinde bulunmaları yabancı dil öğrenme sürecini sekteye uğratabilmektedir.

Bazı Avrupa dillerinde gözlemlenebilen dilsel denkliklerin öğrenme sürecini teşvik ettiği bilgisi, yeni değildir. Akraba diller, büyük örtüşme göstermektedir. Eğer bu akraba dillerden biri öğrenilirse, geri kalanlar da ek olarak öğrenilebilir. Latince ile birlikte Fransızca ve İtalyanca'nın, Yunanca'yla birlikte Latince'nin öğrenimi gibi. İngilizce'nin (L2) Fransızca'ya Türkçe'ye oranla daha yakın olduğu gerçeği nedeniyle, her iki yabancı dil, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı gibi değişik dilsel alanlar bakımından benzerliklere işaret etmektedir ve İngilizce'nin Fransızca öğreniminde, kolaylaştırıcı etkisi vardır. Ayrıca Fransızca öğrenen Türkler, önce İngilizce öğrendikleri için ve Fransızca konuşulan ülkelerle aralarında kültürel ve coğrafi mesafe olduğu için, Fransızca öğrenirken yüksek olasılıkla ana dilsel dünyaya değil aksine İngilizce konuşulan dünyaya odaklanmaktadır.

Benzer bir durum, Almanca öğrencileri için de geçerlidir. Bu iki dil de İngilizceye köken ve yapı bakımından benzerlik göstermektedir ve bunu öğrenci için bir avantaja dönüştürmek mümkündür. Ayrıca ikinci yabancı dil öğretimi sürecinde, önce öğrenilmiş olan İngilizcenin dünyadaki ve öğrencideki rolü de yadsınmamalıdır.

*Erek dünya ile aralarında büyük coğrafi/kültürel mesafe bulunan ülkelere gelen öğrencilerde Almanca öğrenmedeki Alman diline ilişkin dünyanın algılanması, muhtemelen “İngilizce gözlüğü” ile filtrelenmektedir. Çünkü İngilizce evreni, Avrupa kültürünün; yani sanayileşmiş Batı'nın temsilcisi olarak öğrenilmiştir, Almanca evreni de “ilkesel olarak benzer” görülmektedir (Neuner 1996, 212, Serindağ'dan naklen, 2003, 27). Benzer bir durumu, Fransızca için de dile getirmek mümkündür. Sınıf içi*

gözlem ve değerlendirmelerde, İngilizcenin ilk öğrenilmiş yabancı dil olarak, bundan sonra öğrenilen L3 Fransız dili üzerinde açıkça fark edilen kuşatıcı ve nüfuz edici bir etkisinin var olduğu saptanmıştır.

Öte yandan ikinci yabancı dili öğrenmede birinci yabancı dile dayanıldığı gerçeği, bunu doğrulamaktadır. Çünkü ikinci yabancı dili öğrenen kişi, “belleğinde depoladığı tüm dilsel unsurlarla çok doğal olarak bağlantı kurar ve önceki yabancı dilleri öğrenme sürecinden elde ettiği deneyimleri etkinleştirir” (Neuner 1999, 15). O halde öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu, “İngilizce’den sonra Fransızca” şeklindeki öğrenme modelinde; Fransızca’ya ait yeni bir sözcüğün ya da yeni bir yapının İngilizce’den alınan uygun öğeler yoluyla kurulan analogiler yardımıyla gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Yani öğrenende “Aha-deneyimi” denen durum yaratılarak “daha önce var olan dil potansiyeli güdülenmekte” (Hufeisen 1994, 6), öğrenen zaten birçok şeyi bildiği ve ifade edebileceği duygusu kazanmaktadır. Aslında ortaya çıkan bu durum, ikinci yabancı dilin öğretiminde birinci yabancı dilin referans almasının, öğrenme sürecinde öğrenciye gerekli olacak motivasyonu sağlayabileceği fikrini de ortaya koymaktadır.

Fransızca’nın yapısal ve edinçsel açıdan İngilizce’ye Türkçe’den daha yakın olduğu ve “daha sonra öğrenilecek dilleri edinim sürecini kolaylaştıran bir üst dilsel bilincin (bir dile ilişkin bilginin) 1. yabancı dille birlikte geliştiği” (Cylne 1999, 128) gerçeği ışığında, elinizdeki çalışmanın ana eksenini, öğrencide var olan İngilizce (L2) dilbilgisel birikiminin Fransızca’nın (L3) öğrenilmesinde, olumlu olarak kullanılıp kullanılmayacağı ve bunun ne denli olanaklı olduğu sorusu oluşturmaktadır.

Üzerinde yapılan sonuçlandırılmamış tartışmalar nedeniyle karşıtlık hipotezini tamamıyla geçersiz olarak nitelendirmek yerine yabancı dil öğrencisinin, öğrenirken ilkesel olarak sahip olduğu bütün dillere (ana dil ve diğer yabancı diller) ve dil öğrenme deneyimlerine dayandığı görüşünden hareket etmek, belki de bu sürecin anlaşılmasına bir nebze de olsa katkı sağlayacaktır. Buna göre karşıtlık varsayımının aynı kökenden gelen iki dil arasında nispeten daha az hata girişimi olacağı; yani öğrenilecek dilin zorluk derecesinin anadille ya da daha önce öğrenilen yabancı dille farklılık oranına bağlı olduğu yönündeki kabul, Almanca’nın L3 olarak L1 olan Türkçe’den sonra ve L2 olan İngilizce’den sonra öğreniminde oldukça yararlı görünmektedir. Anadili olarak bir X dilinin öğreniminin bir Y dilinin öğreniminden daha zor olmadığı açıktır. Örneğin bir

Türk çocuğu, kendi ana dilini bir Alman ya da İngiliz çocuğunun ana dilini öğrendiği sürede öğrenir. Öyleyse L1 ve/veya L2, L3'ün öğreniminde belirleyici olabilir.

Karşıtlık varsayımı, öğrenilecek yabancı dilden ana dil yönünde yapılan hata girişimlerini de göz önünde bulundurduğu gerçeğine ek olarak İngilizce'den sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenirken edindiğimiz deneyimler sonucunda L2 ve L3'ün hakimiyet sahalarını ve birbirleriyle etkileşime girme eğilimlerini göz ardı etmek olanaksız görünmektedir.

Bu nedenle, İngilizce'den sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretiminde/öğreniminde hata girişiminden kaçınmak için karşılaştırmacı uygulamaların öğretsel yararı, bu durumda ön plana çıkmaktadır. Öğrenenin benzerlikler konusundaki açık işaretler yoluyla L2'deki ilintili bilgiyi L3'e taşıma yetisine sahip olduğu ya da olası hata girişimlerinden kaçınmak için L1, L2 ve L3 arasında yaptığı karşılaştırmalar yoluyla farklılıkları belirginleştirebildiği açıktır. Karşılaştırma yoluyla öğrenenin yaptığı hataların açıklanabilir olduğu da açıktır.

Bu noktada çözümleyici bir dil karşılaştırması makul ve yöntemsel bir araç olabilir. Ancak bunun için öğreticinin, L2 ve L3'te yeterince gelişmiş dil yetilerine sahip olması gerekir. Çünkü yarar sağlayıcı ve uygun bir çözümleme, gelişmiş dil becerilerini gerektirir.

İkinci yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretiminde öğrencinin birinci yabancı dili olan İngilizce'nin de olumlu aktarımı sağlayacak karşılaştırmalar yoluyla bu sürece katılması, teknik olarak kolaylıklar sağlamanın yanı sıra, öğrencide motive edici bir rol de oynayacaktır. Üniversitenin ilgili bölümünde Fransızca'yı öğrenmeye büyük çoğunlukla başlangıç seviyesinden başlayan öğrencilerde ilk haftalarda hatta ilk aylarda açık bir panik ve direniş durumu gözlemlenmektedir. Öğrencinin, ilköğretim yıllarından yani çocukluk döneminden itibaren anadili dışında tanışık olduğu yabancı dili İngilizce'deki bilgi ve alışkanlıklarını birdenbire terk etmesi ve karşısına çıkan bu yeni dile (Fransızca) dair yepyeni tutum ve davranışlar, hatta alışkanlıklar geliştirmesi gerektiğine dair düşünceleri, yersiz bazı şüphe ve korkulara yol açmakta, bu olumsuz duygular da öğrencideki savunma mekanizmasını harekete geçirip, onda gereksiz ama güçlü bir psikolojik direnç yaratmaktadır. Bu profildeki öğrencinin anadilinin de öğreneceği bu yeni dilden (Fransızca'dan) oldukça farklı özelliklere sahip olması,



ondaki bu korku ve direniş halini güçlendirmektedir. İşte bu noktada aslında öğrenci açısından bir avantaja dönüştürülebilecek İngilizce bilgi ve birikimi, gerek araç ve yöntem bakımından, gerekse psikolojik yönlendirme ve destek bakımından bu konuda gönüllülük, bilinçlilik ve yeterlilik gösterebilecek öğretim elemanlarının yapıcı eylemlerinin, öğrenim sürecine sağlayacağı katkılar göz önüne alınmalıdır.

## **2.1. Diller Arası Sistemik Karşılaştırma Uygulamalarında Karşılaştırılacak Öğeler**

Fries (1945)'e göre, yabancı dilin bilimsel temellere dayalı olarak öğretiminde kullanılacak en etkili materyallerin, öğrencinin anadili ile öğrenmekte olduğu yabancı dil arasında paralel tanımlamalarla yapılacak dikkatlice yapılmış karşılaştırmalar sonucu hazırlanan materyaller olduğunu ileri sürmüştür. Bu yaklaşımdan hareketle, Lado da bir yabancı dil öğretmeninin, yabancı dili en kolay ve kısa yoldan öğretmesi gerekirken, yıllardır süregelen ama işleri zorlaştıran yolları uygulamaya çalışmaktansa, yakın zamana kadar sürece katılmayan L1'e de katılımcı bir rol vermenin, hem öğrenci hem de öğretici açısından süreci hızlandıracağını savunur (Lado, 1957, 1).

Lado (1957), anadil ile öğrenilecek yabancı dil arasında yapılacak karşılaştırmada dört alan belirlemiştir :

- Sesletim sistemlerinin karşılaştırılması
- Dilbilgisel yapıların karşılaştırılması
- Sözcük sistemlerinin karşılaştırılması
- Yazı sistemlerinin karşılaştırılması

Lado, bu tamamen dilsel öğelere bir de kültürel öğelerin karşılaştırılmasını da ekler.

Biz bu çalışmada, Lado'nun anadil ile yabancı dil arasındaki bağlantıyı çalışmasını, birinci ve ikinci yabancı dile dair öğelerin karşılaştırılması olarak ele alacağız ve bu dört alan arasından dilbilgisel yapıların karşılaştırmalarına yoğun olarak yer verip, bunun yanı sıra sınırlı olarak sözcük sözlüksel alanda karşılaştırmalara da değineceğiz.

## 2.2. L3 Fransızca Ve L2 İngilizcenin Dilbilgisel Yapılarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, daha önce bahsedildiği üzere İngilizce ve Fransızca yapısal olarak benzerlikler gösteren akraba diller olduğu tespitinden yola çıkarak bu iki dil arasındaki dilbilgisel ve sözcüksel alanda yapılabilecek bir takım karşılaştırmalara yer verilecektir.

### 2.2.1. Gelecek Zaman Kipinin Karşılaştırılması

Fransızcada var olan 3 gelecek zamanı, (Futur Proche, Futur Simple ve Futur Intérieur) Türkçede var olan gelecek zamanla karşılaştırmak ve örtüştürmek pek mümkün görünmezken, Bu karşılaştırmayı İngilizce ile yapmak faydalı olabilir.

#### 2.2.1.1. Yakın Gelecek Zaman

Bu kip, her iki dilde de yakın gelecekte yapılması planlanan ve gerçekleşmesi neredeyse kesin olan işleri anlatırken kullanılır.

##### **Futur Proche (Fransızca) :**

Sujet + verbe 'aller' (conjugué) + Verbe infinitif (V1)

##### **Örnek 1**

“Je vais prendre une douche”.

##### **Örnek 2**

“Il va appeler ses parents”.

##### **Simple Futur /going to (İngilizce)**

Subject + am/is/are going to+V1

##### **Örnek 1**

“I'm going to take a shower”.

##### **Örnek 2**

“He's going to call his parents”.

### 2.2.1.2. Basit Gelecek Zaman

Bu kip, her iki dilde de çok net olmayan, uzak bir tarihe işaret eden veya daha çok düşünce aşamasındaki işleri anlatırken kullanılır.

#### **Futur Simple (Fransızca) :**

Sujet + verbe (avec des suffix du futur simple)

#### **Örnek 1**

“Je travaillerai à l'étranger après mes études”.

#### **Örnek 2**

“Mon fils sera médecin”.

#### **Simple Future / will (İngilizce) :**

Subject + will + V1

#### **Örnek 1**

“ I'll work abroad after my study”.

#### **Örnek 2**

“My son will be a doctor”.

### 2.2.1.3. Gelecek Zaman (Geçmiş Zaman Ortacı)

**Futur Antérieur (Fransızca):** Bu kip, gelecekte belli bir anda yapılmış, bitirilmiş olacak bir işi veya gerçekleşecek olan iki olaydan bahsederken önce gerçekleşecek olanı anlatırken kullanılır. Buradaki karşılaştırma, ilk kısmı kapsayan yani gelecekte yapılmış olacak bir işi ifade ederken kullanıldığı şekliyle yapılmıştır çünkü ikinci kısım (gelecekte gerçekleşecek iki olaydan öncekini dile getirirken kullanıldığı şekli) bu karşılaştırmada kısmen geçerli olmaktadır.

Sujet+ le verbe ‘être/ avoir ’ à la forme au futur + Participe Passé

**Örnek 1**

“J’aurai terminé cette traduction demain après-midi”.

**Future Perfect Tense (İngilizce):**

Subject + will have + Past Participle (V3)

**Örnek 2**

“I will have finished this translation tomorrow afternoon”.

**2.2.1.4. Etre sur le point de + V1**

Bu yapı, çok yakın bir zamanda, hatta az sonra gerçekleşecek olan eylemleri ifade ederken kullanılır. İngilizcedeki “to be about to +V1” yapısıyla ilişkilendirilebilir.

**Örnek 1****Fransızca:**

“Je suis sur le point de sortir”.

**İngilizcede:**

“I’m about to go out”.

**Örnek 2****Fransızca:**

“Nous sommes sur le point de monter dans le train”.

**İngilizcede:**

“We’re about to get on the train”.

## 2.2.2. Geçmiş Zaman Kiplerinin Karşılaştırılması

### 2.2.2.1. Passé Composé et Imparfait

Passé Composé kipi, geçmiş bir tarihte gerçekleştirilmiş, tamamlanmış ve anlatının gerçekleştirildiği anla da az ya da çok ilişkili olan eylemleri anlatırken kullanılır. Bu kip anlatırken İngilizcedeki Simple Past Tense ile ilişkilendirilebilir:

#### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

“Nous sommes arrivés à Paris à onze heures et demie”.

##### **İngilizcede:**

“We arrived in Paris at half past eleven”.

#### *Örnek 2*

##### **Fransızca:**

“Je l’ai rencontré ce matin”.

##### **İngilizcede:**

“I met him this morning”.

Passé Composé, bazen de geçmiş bir tarihte gerçekleştirilmiş ve bundan sonra da tekrarlanma ihtimali olan eylemleri ifade etmeye yarar. Bu tip bir anlatıda bu kipi, İngilizcedeki Present Perfect Tense ile ilişkilendirmek anlatımı kolaylaştırabilir.

#### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

“J’ai visité Montréal”.

##### **İngilizcede:**

“I have visited Montreal. / I visited Montreal”.

**Örnek 2****Fransızca:**

“J’ai lu deux romans de Balzac”.

**İngilizcede:**

“ I have read two novels of Balzac”.

Imparfait kipi, geçmişte yaşanan, gerçekleştiği zamana dair net bir bilginin verilmediği ve süreklilik gerektiren eylemleri ifade ederken veya geçmiş zaman dilimindeki bir olay örgüsü çevresinde var olan kişi, nesne ve durumlara dair betimlemeler yaparken kullanılır. Bu kip, İngilizcedeki Past Continuous Tense ile ilişkilendirilebilir.

**Örnek 1****Fransızca:**

“Il souriait parce qu’il était très content du résultat”.

**İngilizcede:**

“He was smiling because he was very pleased with the result”.

**Örnek 2****Fransızca:**

“Il faisait beau, la mer était calme, les oiseaux chantaient et le soleil brillait”.

**İngilizcede:**

“The weather was fine, the sea was calm, the birds were singing and the sun was shining”.

Bu kip aynı zamanda geçmişe dair alışkanlıklardan bahsederken de kullanılır ve İngilizcedeki “used to” kalıbı ile karşılaştırılabilir.

**Örnek 1:****Fransızca:**

“Il jouait du piano de 6 h à 8 h”.

**İngilizcede:**

“He used to play the piano from 6 to 8 o'clock”.

**Örnek 2:****Fransızca:**

“Il manquait les cours quatre fois le mois dernier”.

**İngilizcede:**

“He used to miss class four times a month”.

**2.2.2.2. Plus-que-parfait**

Plus-que-parfait, gerçekleştirilmiş olan birden fazla olay arasında ilk olarak gerçekleşmiş olanı anlatırken kullanılır. İngilizcedeki “Past Perfect Tense” ile ilişkilendirilebilir.

**Örnek 1****Fransızca:**

“Il avait mangé quand je suis arrivé”.

**İngilizcede:**

“He had eaten when I arrived”.

**Örnek 2****Fransızca:**

“Je ne le savais pas; vous ne me l’aviez pas dit”.

**İngilizcede:**

“I didn’t know it; you hadn’t said it to me”.

**2.2.2.3. Passé Récent**

Oldukça kısa bir süre önce gerçekleşmiş olan, etkileri hala devam eden eylemleri anlatırken kullanılır. Kullanım alanı biraz daha dar olsa da İngilizcedeki Present Perfect Tense ile ilişkilendirilebilir. Burada vurgulanması gereken, Present Perfect Tense’in kullanım alanının sadece “az önce gerçekleşmiş” eylemleri kapsamadığı, bazen de Fransızcada Passé composé kipi ile eşdeğer olduğunu belirtmektir.

**Fransızcada:**

Venir (conjugué) de + V1

**İngilizcede:**

Have / has + V3

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Il vient juste de partir”.

**İngilizcede:**

“He has just left”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Nous venons de dîner”.

**İngilizcede:**

“We have had dinner”.



### 2.2.3. Edilgen Yapının (Le Passif) Karşılaştırılması

#### 2.2.3.1. Geniş Zamanda

##### **Fransızca:**

Sujet Passif (C.O.D) + être (au présent) + Participe Passé du verbe + de /par + Complément d'agent (Sujet Actif)

##### **Örnek 1**

“Les lettres sont distribuées à 10 h”.

##### **Örnek 2**

“Notre bureau est nettoyé chaque matin par la femme de ménage”.

##### **İngilizcede:**

Thing receiving action + “be” in form present + past participle of verb + by + thing doing action

##### **Örnek 1**

“The letters are distributed at 10 o'clock”.

##### **Örnek 2**

“Our office is cleaned by the cleaning woman every morning”.

#### 2.2.3.2. Geçmiş Zamanda

##### **Fransızca:**

Sujet Passif (C.O.D) + être (au passé composé) + Participe Passé du verbe + de /par + Complément d'agent (Sujet Actif)

##### **Örnek 1**

“Il a été attaqué par ses ennemis”.

**Örnek 2**

“Elle était accompagnée de ses parents”.

**İngilizcede:**

Thing receiving action + ‘be’ in form simple past + past participle of verb + by + thing doing action

**Örnek 1**

“He was attacked by his enemies”.

**Örnek 2**

“She was accompanied by her parents”.

**2.2.3.3. Gelecek Zamanda****Fransızcada:**

Sujet Passif (C.O.D) + être (au futur) + Participe Passé du verbe + de /par + Complément d’agent (Sujet Actif)

**Örnek 1**

“Ce cadeau sera envoyé par ma secrétaire”.

**Örnek 2**

“Les dossiers seront traités par trois étudiants”.

**İngilizcede:**

Thing receiving action + will +be + past participle of verb + by + thing doing action

## 2.2.4. ‘ Si ’ Bağlacıyla Oluşturulan Şart Tümceleri

### 2.2.4.1. Au Présent

#### Type -1

##### Fransızcada:

Si + présent →Présent indicatif

##### İngilizcede:

If + present →Present

#### Örnek

##### Fransızcada:

“S’il pleut, je mets mon imperméable”.

##### İngilizcede:

“If it rains, I put on my raincoat”.

#### Type -2

##### Fransızcada:

Si + présent → Future simple

##### İngilizcede:

If + present → Futur (will)

#### Örnek

##### Fransızcada:

“S’il fait beau demain, je sortirai avec toi”.

##### İngilizcede:

“If the weather is fine tomorrow, I will go out with you”.

**Type -3****Fransızcada:**

Si + présent → Impératif

**İngilizcede:**

If + present → Imperative

**Örnek****Fransızcada:**

“Si tu as des problèmes, appelle-moi !”

**İngilizcede:**

“If you have problems, call me!”

**2.2.4.2. A l'imparfait****2.2.4.2.1. Hypothèse Réalisable****Fransızcada:**

Si + imparfait → Conditionnel présent

**İngilizcede:**

If + Simple past / Past continuous → Would + V1

Bu tip şartlı tümcede İngilizce If Clause kullanımını birbirini karşılamasa da 2. tip şartlı tümcede büyük ölçüde rtşme görülmektedir:

**2.2.4.2.2. Hypothèse Irrel du Présent****rnek 1****Fransızcada:**

“Si j'étais toi (  ta place), je dirais la vérité”.

**İngilizcede:**

“If I were you, I would tell the truth”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Si j’aurais plus de temps, je lirais tous les livres dans la bibliothèque”.

**İngilizcede:**

“If I had more time, I would read all the books in the library”.

**2.2.4.3. Au plus-que-parfait****Irréel du passé:****Fransızcada:**

Si + plus-que-parfait → Conditionnel passé

**İngilizcede:**

If + past perfect tense → would have + V3

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Si tu avais travaillé, tu aurais passé tes examens”.

**İngilizcede:**

“If you had studied, you would have passed your examinations”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“La semaine dernière, s’il n’avait pas eu un rendez-vous avec son directeur, il aurait joué dans notre équipe”.

**İngilizcede:**

“Last week, if hadn’t had an appointment with his director, he would have played for our team”.

**2.2.4.4. ‘meme si’ / ‘even if’ ile Yapılan Şart Tümceleri****Type-1:****Fransızcada:**

Même si + présent → présent / futur / impératif .

**İngilizcede:**

Even if + simple present → present continuous / future (will) / imperative

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Même s’il se fâche, je me tais”. (présent → présent )

**İngilizcede:**

“Even if he gets angry, I am saying nothing”. ( simple present → present continuous)

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Même s’il se fâche, je me tairai”. (présent → futur)

**İngilizcede:**

“Even if he gets angry, I will say nothing”. ( simple present → simple future (will))

**Örnek 3****Fransızcada:**

“Même s’il se fâche, tais-toi”. (présent → impératif)

**İngilizcede:**

“Even if he gets angry, say nothing”. ( simple present → imperative )

**Type-2:****Fransızcada:**

Même si + imparfait → conditionnel présent

**İngilizcede:**

Even if + simple past → would +V1

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Même s’il se fâchait, je me tairais”.

**İngilizcede:**

“Even if he got angry, I would say nothing”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Même si tu me le donnais, je ne le prendrais pas”.

**İngilizcede:**

“Even if you gave it to me, I wouldn’t take it”.

**Type-3:****Fransızcada:**

Même si + plus-que-parfait → conditionnel passé

**İngilizcede:**

Even if + past perfect → would have + V3

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Même s’il s’était fâché, je me serais tu”.

**İngilizcede:**

“Even if he had got angry, I would have said nothing”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Même si tu me l’avais donné, je ne l’aurais pas pris”.

**İngilizcede:**

“Even if you had given it to me, I wouldn’t have taken it”.

**2.2.4.5. ‘comme si’ / ‘as if’****Type-1:****Fransızcada:**

comme si + imparfait

**İngilizcede:**

as if + simple past



**Örnek****Fransızcada:**

“Tu me regardes comme si tu savais la vérité”.

**İngilizcede:**

“You’re looking at me as if you knew the truth”.

**Type-2:****Fransızcada:**

comme si + plus-que-parfait

**İngilizcede:**

as if + past perfect

**Örnek****Fransızcada:**

“Il a fait comme si nous n’avions rien entendu”.

**İngilizcede:**

“He acted as if we hadn’t heard anything”.

**2.2.5.Aktarılmış Konuşma Tümcelerinin Karşılaştırılması**

Aktarılmış konuşma dizgelerinin oluşturulmasında Fransızca ve İngilizce arasında benzerlikler görünmektedir.

**2.2.5.1. Anlık Aktarımlarda**

Bir konuşma dizgesini bir başkasına aktarırken, eğer bahsi geçen durumun hala geçerliliği varsa, dolaylı anlatımda zaman değişikliği yapmaya gerek yoktur. Bu durum hem Fransızca hem de İngilizcede geçerlidir.

**Örnek 1****Fransızcada:**

Marie dit : “Je suis fatiguée”. (Direk anlatım)

“Marie dit qu’elle est fatiguée”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

Marie says : “I am tired”. (Direk anlatım)

“Marie says that she is tired”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 2****Fransızcada:**

Le directeur : “Je partirai pour New York”. (Direk anlatım)

“Le directeur dit qu’il partira pour New York”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 3****Fransızcada:**

La secrétaire : “Je dois appeler l’agence de voyage”. (Direk anlatım)

“La secrétaire dit qu’elle doit appeler agence de voyage”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

The secretary : “I have to call the travel agency”. (Direk anlatım)

“The secretary says that she has to call the travel agency”. (Dolaylı anlatım)

**2.2.5.2. Geçmiş Zaman Aktarımlarında**

Konuşma dizgesi, üçüncü bir şahsa konuşmadan sonraki bir zamanda aktarılıyorsa, zaman değişikliği yapılır, direk cümledeki zamanın bir geçmişi alınır ve dolaylı bu haliyle cümleye yansır.

**Fransızcada:**

<u>Discours direct</u>		<u>Discours indirect</u>
Présent	→	Imparfait
Futur proche	→	‘aller’ à l’imparfait + V1
Futur simple	→	Conditionnel présent
Passé composé	→	Plus-que-parfait
Imparfait	→	Imparfait
Future antérieur	→	Conditionnel passé
Plus-que-parfait	→	Plus-que-parfait
Etre sur le point de + V1	→	“être” à l’imparfait + sur le point de+ V1
Impératif	→	de + V1

**İngilizcede:**

<u>Direct Speech</u>		<u>Indirect Speech</u>
Present simple	→	Past simple
Present continuous	→	Past continuous
Present perfect simple	→	Past perfect simple
Past simple	→	Past perfect
Past perfect	→	Past perfect

**Örnek 1****Fransızcada:**

Il a dit : “Je travaille”. (Direkt anlatım)

“Il a dit qu’il travaillait”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I work”. / “I am working”. / (Direk anlatım)

“He said that he worked”. / “He said that he was working”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 2**

**Fransızcada:**

Il a dit : “Je travaillerai”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il travaillerait”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I will work”. (Direk anlatım)

“He said that he would work”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 3**

**Fransızcada:**

Il a dit : “Je vais travailler”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il allait travailler”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I am going to work” . (Direk anlatım)

“He said that he was going to work”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 4**

**Fransızcada:**

Il a dit : “J’ai travaillé”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il avait travaillé”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I worked”. (Direk anlatım)

“He said that he had worked”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 5**

**Fransızcada:**

Il a dit : “Je travillais”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il travillait”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I was working”. (Direk anlatım)

“He said that he had been working”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 6**

**Fransızcada:**

Il a dit : “Je viens de travailler”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il venait de travailler”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I have worked”. (Direk anlatım)

“He said that he had worked”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 7**

**Fransızcada:**

Il a dit : “J’avais déjà travaillé”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il avait déjà travaillé”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I had already worked”. (Direk anlatım)

“He said that he had already worked”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 8**

**Fransızcada:**

Il a dit : “J’aurai travaillé”. (Direk anlatım)

“Il a dit qu’il aurait travaillé”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said : “I will have worked”. (Direk anlatım)

“He said that he would have worked”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 9**

**Fransızcada:**

Il m’a dit : “Sors !” (Direk anlatım)

“Il m’a dit (demandé) de sortir”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said to me : “Get out !” (Direk anlatım)

“He told me to get out”. (Dolaylı anlatım)

### 2.2.5.3. Model Fiiller (Kiplik Gösteren Yardımcı Fiiller)

Fransızca'da model fiiller, aktarılmış konuşmanın geçmiş zaman kipinde ifade edilirken, direk cümlede présent durumdaki model fiil, dolaylı anlatımda geçmiş zaman kipinde olur.

Aynı durum İngilizcedeki model fiiller için de geçerlidir. Bu paralellik, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol oynayabilir.

#### 2.2.5.3.1. Anlık Aktarımlarda

Konuşma, aynı anda başka birine aktarılıyorsa, model fiillerde zaman değişikliği yapılmaksızın dolaylı anlatım gerçekleştirilir.

##### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

Marie dit : “Je veux partir”. (Direk anlatım)

“Marie dit qu'elle veut partir”. (Dolaylı anlatım)

##### **İngilizcede:**

Marie says : “I want to go”. (Direk anlatım)

“Marie says that she wants to go”. (Dolaylı anlatım)

##### *Örnek 2*

##### **Fransızca:**

La secrétaire dit : “Je dois appeler l'agence de voyage”. (Direk anlatım)

“La secrétaire dit qu'elle doit appeler l'agence de voyage”. (Dolaylı anlatım)

##### **İngilizcede:**

The secretary says : “I have to call the travel agency”. (Direk anlatım)

“The secretary says that she has to call the travel agency”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 3****Fransızca:**

Le professeur dit : “Les garçons peuvent sortir”. (Direk anlatım)

“Le professeur dit que les garçons peuvent sortir”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

The teacher says : “The boys can go out”. (Direk anlatım)

“The teacher says that the boys can go out”. (Dolaylı anlatım)

**2.2.5.3.2. Geçmiş Zaman Aktarımlarında****Örnek 1****Fransızca:**

Marie a dit : “Je veux partir”. (Direk anlatım)

“Marie a dit qu'elle voulait partir”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

Marie said : “I want to go”. (Direk anlatım)

“Marie said that she wanted to go”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 2****Fransızca:**

La secrétaire a dit : “Je dois appeler l'agence de voyage”. (Direk anlatım)

“La secrétaire a dit qu'elle devait appeler l'agence de voyage”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

The secretary said : “I have to call the travel agency”.(Direk anlatım)



“The secretary said that she had to call the travel agency”. (Dolaylı anlatım)

### **Örnek 3**

#### **Fransızca:**

Le professeur a dit : “Les garçons peuvent sortir”. (Direk anlatım)

“Le professeur a dit que les garçons pouvaient sortir”. (Dolaylı anlatım)

#### **İngilizce:**

The teacher said : “The boys can go out”. (Direk anlatım)

“The teacher said that the boys could go out”. (Dolaylı anlatım)

### **2.2.5.4. Soru Cümleleri**

Bu tip cümlelerde bir temel cümle ve bir de yan cümle olur ve bu iki cümlecik, soru kelimesi yoluyla bağlanır. Bu işlemde de yine anlık aktarımlarda zaman değişikliği olmaz ancak geçmiş zaman aktarımlarında zaman değişiklikleri yapılır. Bu uygulamalar hem Fransızca hem de İngilizcede benzerdir.

#### **2.2.5.4.1. Anlık Aktarımlarda**

Daha önce de belirttiğimiz gibi bir konuşma dizgesini bir başkasına aktarırken, eğer bahsi geçen durumun hala geçerliliği varsa, dolaylı anlatımda zaman değişikliği yapmaya gerek yoktur.

### **Örnek 1**

#### **Fransızca:**

Il me dit : “Est-ce que tu regardes la télé ?” (Direk anlatım)

“Il me demande si je regarde la télé”. (Dolaylı anlatım)

#### **İngilizce:**

He says to me : “Do you watch TV?” / ‘Are you watching TV?’ (Direk anlatım)

“He asks me if I watch TV. / He asks me if I am watching TV”. (Dolaylı anlatım)

### **Örnek 2**

#### **Fransızcada:**

Mes parents à moi : “A quelle heure tu rentras?” (Direk anlatım)

“Mes parents me demande à quelle heure je rentrerai”. (Dolaylı anlatım)

#### **İngilizcede:**

My parents to me : “What time will you come back ?” (Direk anlatım)

“My parents ask me what time I’ll come back”. (Dolaylı anlatım)

### **Örnek 3**

#### **Fransızcada:**

Le professeur aux élèves : “Qui veut répondre?” (Direk anlatım)

“Le professeur demande aux élèves qui veut répondre”. (Dolaylı anlatım)

#### **İngilizcede:**

The teacher to the students : “Who wants to answer?” (Direk anlatım)

“The teacher ask the students who wants to answer”. (Dolaylı anlatım)

#### **2.2.5.4.2. Geçmiş Zaman Aktarımlarında**

Daha önce belirttiğimiz gibi, konuşma dizgesi, üçüncü bir şahsa konuşmadan sonraki bir zamanda aktarılıyorsa, zaman değişikliği yapılır, direk cümledeki zamanın bir geçmişi alınır ve dolaylı bu haliyle cümleye yansır. Ayrıca soru kelimesi temel cümle ile yan cümlecğin arasında yer alır.

**Örnek 1****Fransızcada:**

Il m'a dit : “Est-ce que tu regardes la télé?” (Direk anlatım)

“Il m'a demandé si je regardais la télé”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

He said to me : “Do you watch TV?” / “Are you watching TV?” (Direk anlatım)

“He asked me if I watched TV”. / “He asks me if I was watching TV”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 2****Fransızcada:**

Mes parents à moi : “A quelle heure tu rentras?” (Direk anlatım)

“Mes parents m'ont demandé à quelle heure je rentrais” (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

My parents to me : “What time will you come back ?” (Direk anlatım)

“My parents asked me what time I would come back”. (Dolaylı anlatım)

**Örnek 3****Fransızcada:**

Le professeur aux élèves : “Qui veut répondre?” (Direk anlatım)

“Le professeur a demandé aux élèves qui voulait répondre”. (Dolaylı anlatım)

**İngilizcede:**

The teacher to the students : “Who wants to answer?” (Direk anlatım)

“The teacher asked the students who wanted to answer”. (Dolaylı anlatım)

### 2.2.6. Bağfiillerin Karşılaştırılması

Fransızca “gerondif”, İngilizcede “gerund” olarak adlandırılan bağfiillerin yapılış şekli ve kullanım alanı bu iki dilde benzerlik gösterir.

#### Fransızca gerondif’in yapılışı:

(“en” + ) verbe + “-ant”

#### İngilizcede gerund’ın yapılışı:

( “by” + ) verbe + “-ing”

#### Örnek 1

##### Fransızca:

“Négligeant nos conseils, ils rencontrent des difficultés”.

##### İngilizcede:

“Neglecting our advice, they encounter problems”.

#### Örnek 2

##### Fransızca:

“Des jeux amusants”.

##### İngilizcede:

“Amusing games”.

#### Örnek 3

##### Fransızca:

“Les clowns, amusant les enfants, faisaient des acrobaties”.

##### İngilizcede:

“The clowns, amusing the children, were doing acrobatics”.

**Örnek 4****Fransızcada:**

“Elle a donné des preuves, convainquant tout l’auditoire”.

**İngilizcede:**

“She gave her evidence, convincing the entire audience”.

**Örnek 5****Fransızcada:**

“Il a observé le soleil se couchant à l’horizon”.

**İngilizcede:**

“He watched the sun setting on the horizon”.

**Örnek 6****Fransızcada:**

“Apprenez le français en écoutant les chansons françaises”.

**İngilizcede:**

“Learn French by listening to the French songs”.

**Örnek 7****Fransızcada:**

Peut-etre on peut commencer en disant : “Bonjour!”

**İngilizcede:**

Perhaps, we can start by saying : “Hello!”

### 2.2.7.Olumsuzluk İfade Eden Bazı Yapıların Karşılaştırılması

Bazı olumsuzluk öğelerinin kullanımında Fransızca ve İngilizce benzerlikler göstermektedir.

#### 2.2.7.1. Personne / Nobody

“Hiçkimse, hiç kimseyi” anlamına gelir ve Fransızcada olumsuzluk ögesi olan “pas”ı ve İngilizcedeki “not”ı kullanmamayı gerektirir.

##### *Örnek 1*

###### **Fransızcada:**

“Je ne vois personne”.

###### **İngilizcede:**

“I see nobody”.

##### *Örnek 2*

###### **Fransızcada:**

“Personne n’est parfait”.

###### **İngilizcede:**

“Nobody is perfect”.

#### 2.2.7.2. Rien / Nothing

“Hiçbir şey, hiçbir şeyi” anlamına gelir ve Fransızcada olumsuzluk ögesi olan “pas” yı ve İngilizcedeki “not”ı kullanmamayı gerektirir.

##### *Örnek 1*

###### **Fransızcada:**

“Je n’entends rien”.

**İngilizcede:**

“I hear nothing”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Rien ne bouge”.

**İngilizcede:**

“Nothing is moving”.

**2.2.7.3. Ne plus / No more/ No longer**

Daha önce yapılan bir eylemin veya varolan bir durumun artık geçerli olmadığını belirtirken kullanılan bir olumsuzluk ifadesidir. Kullanımı Fransızca ve İngilizcede benzerlikler gösterir.

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Je ne fume plus”.

**İngilizcede:**

“I no longer smoke”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“On n'a plus d'argent”.

**İngilizcede:**

“We have no more money”.

#### 2.2.7.4. Aucun (e) / Any / No

“Hiç” anlamına gelen ve kendinden sonra bir isim kullanılmasını gerektiren bir olumsuzluk yapısıdır. Kullanım alanları açısından Fransızca ve İngilizcede benzerlikler gösterir ancak yapısal olarak küçük bir farklılık olduğuna dikkat çekilmelidir. “Any” ve “aucun” kullanımında; Fransızca olumsuzluk öğelerinden sadece bir tanesine “ne” ye yer verilip, olumsuzluğun diğer parçası olan “pas” ögesi yer almazken, İngilizcede bu tip kullanımda tümce tamamen olumsuz yapıdadır. Ancak “any” yerine “no” tercih kullanılıyorsa, yine Fransızcayla benzerlik gösterir, bu yapının kullanıldığı İngilizce tümce olumludur ve Fransızcasında olumsuzluğu oluşturan öğeler olan “ne... pas” yerine sadece “ne” ögesi yer alır. Ayrıca bu yapılardan sonra sayılabilen bir isim geliyorsa, çoğul halde kullanılır fakat Fransızca sayılabilen de olsa, sayılamayan da olsa, isim hep tekil haldedir.

##### *Örnek 1*

###### **Fransızca:**

“Je ne connais aucun médecin dans cet hôpital”.

###### **İngilizcede:**

“I don't know any doctors in this hospital”.

##### *Örnek 2*

###### **Fransızca:**

“Il n'a aucune idée”.

###### **İngilizcede:**

“He has no idea”.

##### *Örnek 3*

###### **Fransızca:**

“Nous n'avons aucune difficulté avec notre réservation”.



**İngilizcede:**

“We haven’t got any difficulties with our reservation”.

**Örnek 4****Fransızcada:**

“Je n’ai aucun ami à parler”.

**İngilizcede:**

“I have no friends to talk to”.

**2.2.8. Model Fiillerin Karşılaştırılması**

Model fiillerin kullanımı Fransızca ve İngilizcede benzerlikler gösterir; her iki dilde de model fiil çekimli haldedir ve mastar haldeki asıl fiilden önce gelir.

**2.2.8.1. Devoir / Must (Have to )****Örnek 1****Fransızcada:**

“Je dois partir”.

**İngilizcede:**

“I must go. (I have to go)”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“J’ai dû partir”.

**İngilizcede:**

“I had to go”.

### 2.2.8.2. Pouvoir / Can (May)

#### *Örnek 1*

##### **Fransızcada:**

“Tu peux commencer”.

##### **İngilizcede:**

“You can start. (You may start)”.

#### *Örnek 2*

##### **Fransızcada:**

“Tu pourras commencer”.

##### **İngilizcede:**

“You will be able to start”.

### 2.2.8.3. Vouloir / Want

#### *Örnek 1*

##### **Fransızcada:**

“Nous voulons acheter une maison”.

##### **İngilizcede:**

“We want to buy a house”.

#### *Örnek 2*

##### **Fransızcada:**

“Nous avons voulu acheter une maison”.

**İngilizcede:**

“We wanted to buy a house”.

“**Vouloir / Want**” model fillerinden sonra isim de gelebilir:

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Je veux une réponse”.

**İngilizcede:**

“I want an answer”.

**2.2.8.4. Would like / Vouloir ( au conditionnel)**

Nezaket ifade eden bu isteme fiilerinden sonra da diğer model fiillerde olduğu gibi ya mastar halde asıl fiil, ya da isim gelir.

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Je voudrais manger un hamburger”.

**İngilizcede :**

“I would like to eat a hamburger”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Je voudrais un hamburger”.

**İngilizcede:**

“I would like a hamburger”.

### 2.2.9. Kıyaslama Yapılarının Karşılaştırılması

Fransızca da sıfat kullanarak iki öge arasında kıyaslama cümleleri derecenin afzla olması durumunda : “plus” + adj + “que” sıralamasıyla oluşturulur. İngilizcede de “more” + adj + “than” sıralamasıyla yapılır. Kıyaslamada derecenin düşüklüğü ifade edilecekse Fransızca da “moins” + adj. + “que” yapısı, İngilizcedeki “less” + adj. “than” kuruluşu ile benzerlik gösterir. Yalnız bu bilgi verilirken İngilizcedeki kısa heceli sıfatlarla kıyaslama yaparken, “more” veya “less”i kullanmak yerine sıfatın sonuna “-er” eki getirerek bu işlemin yapıldığını ama Fransızca da böyle bir durumun mevcut olmadığını belirtmek gerekir. Yine Fransızca da İngilizcede olduğu gibi birkaç düzensiz sıfatın da kural dışı olduğuna dikkat çekmek gerekir.

#### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

“Pierre est plus travailleur que Jean”.

##### **İngilizcede:**

“Pierre is more hardworking than Jean”.

#### *Örnek 2*

##### **Fransızca:**

“Juliette est plus belle que Lise”.

##### **İngilizcede:**

“Juliette is more beautiful than Lise”.

#### *Örnek 3*

##### **Fransızca:**

“Marc est moins courageux que Vincent”.

**İngilizcede:**

“Marc is less courageous than Vincent”.

**Örnek 4****Fransızcada:**

“Mon chat est plus intelligent que mon chien”.

**İngilizcede:**

“My cat is more intelligent than my dog”.

**Örnek 5****Fransızcada:**

“Mon frère est moins attentif que mon père”.

**İngilizcede:**

“My brother is less careful than my father”.

**Örnek 6****Fransızcada:**

“La glace est mieux que le chocolat”.

**İngilizcede :**

“Ice cream is better than chocolate”.

**Örnek 7****Fransızcada:**

“Ton projet est pire que le mien”.

**İngilizcede:**

“Your project is worse than mine”.

Sıfat kullanarak karşılaştırma yaparken derecelendirmenin eşitliğini ortaya koyarken Fransızcada “aussi” + adj + que yapısını, İngilizcede “as” + adj + “as” karşılar.

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Ta femme est aussi belle que ta fille”.

**İngilizcede:**

“Your wife is as beautiful as your daughter”.

Sıfat kullanarak birkaç öge arasında karşılaştırma yaparken de Fransızcada “le / la /les plus + adj” yapısının karşılığında İngilizcede ‘the most + adj’ iskeleti mevcuttur.

**Örnek 1****Fransızcada:**

“Juliette est la plus belle fille de notre école”.

**İngilizcede :**

“Juliette is the most beautiful girl in our school”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Céline est la plus aimable”.

**İngilizcede:**

“Céline is the most friendly. ( Veya; “Céline is the friendliest”).

**Örnek 3****Fransızca:**

“Pierre est le moins riche”.

**İngilizcede:**

“Pierre is the least rich”.

Ancak bu kullanımda iki dil arasında farklılıklar olduğu da vurgulanmalıdır. İngilizcede kısa heceli sıfatların başına “the most” getirmek yerine sıfatın sonuna “-est” eklendiğini, buna karşın Fransızca “le / la / les + plus + adj” sıralamasında bu öğelerinin yerlerinin kullanılan sıfatın niteliğine göre değişiklik gösterdiği belirtilmelidir.

**Örnek1****Fransızca:**

“Pierre est le plus gentil de tous”.

**İngilizcede:**

“Pierre is the kindest of all”.

**Örnek 2****Fransızca:**

“Angela Merkel est la femme la plus puissante du monde selon un magazine américain”.

**İngilizcede:**

“Angela Merker is the most powerful woman in the world according to an American magazine”.

## 2.2.10. Miktar Bildiren Zarfların Karşılaştırılması

### 2.2.10.1. Beaucoup de / a lot of

“Çok, birçok” anlamındadır ve kendisinden sonra isim gelir. Eğer bu isim sayılabilen bir nesnenin adıysa, çoğul halde, sayılamayan bir nesnenin adıysa tekil halde kullanılır. Yapısal olarak ve kullanım yeri açısından Fransızca ve İngilizcede benzerlikler gösterir.

#### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

“Il a beaucoup de problèmes avec sa famille”.

##### **İngilizcede:**

“He has a lot of problems with his family”.

#### *Örnek 2*

##### **Fransızca:**

“Il y a beaucoup de sucre dans le placard”.

##### **İngilizcede:**

“There is a lot of sugar in the cupboard”.

### 2.2.10.2. Assez de / enough

“Yeterli miktarda, yeterince” anlamındadır ve kendisinden sonra isim gelir. Eğer bu isim sayılabilen bir nesnenin adıysa, çoğul halde, sayılamayan bir nesnenin adıysa tekil halde kullanılır. Yapısal olarak ve kullanım yeri açısından Fransızca ve İngilizcede benzerlikler gösterir.

#### *Örnek 1*

##### **Fransızca:**

“On a assez de chaises dans le jardin”.



**İngilizcede:**

“We have enough chairs in the garden”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Est-ce qu’il y a assez d’eau pour nous tous?”

**İngilizcede:**

“Is there enough water for all of us ?”

**2.2.10.3. Un peu de / a little**

“Biraz” anlamındadır, sayılamayan nesnelere için kullanılırlar ve kendilerinden sonra isim gelir.

**Örnek 1****Fransızcada:**

“J’aurai un peu de temps libre demain”.

**İngilizcede:**

“I’ll have a little free time tomorrow”.

**2.2.10.4. Peu de / little / few**

“Çok az” anlamındadır ve kendinden sonra isim gelir. Fransızcada “peu de” miktar zarfı, hem sayılabilen, hem de sayılamayan nesnelere için kullanılırken, İngilizcede “little” sayılamayan nesnelere için, “few” ise sayılabilen nesnelere için geçerlidir. “Peu de” ve “few” den sonra isim çoğul haldedir fakat “little” dan sonra isim tekil halde kullanılır.

**Örnek 1****Fransızca:**

“Il a peu d'amis à Paris”.

**İngilizcede:**

“He has few friends in Paris”.

**Örnek 2****Fransızca :**

“Nous avons peu de temps pour réfléchir”.

**İngilizcede:**

“We have little time to think”.

**2.2.10.5. Quelques / A few**

“Birkaç tane” anlamındadır, kendinden sonra çoğul halde isim gelir ve sayılabilen nesnelere için kullanılır.

**Örnek 1****Fransızca:**

“Je connais quelques musiciens italiens”.

**İngilizcede:**

“I know a few Italian musicians”.

**2.2.10.6. Trop de / too many /too much**

“Çok fazla” anlamındadır, kendinden sonra isim gelir. Fransızca “trop de” miktar zarfı hem sayılabilen hem de sayılamayan nesnelere için kullanılır ve miktar bakımından niteliği isim, işaret ettiği nesnenin sayılabilen veya sayılamayan oluşuna göre çoğul veya tekil durumdadır. İngilizcede sayılabilen nesnelere için “too many”,

sayılamayan nesnelere için “too much” zarfları kullanılır ve “too many” den sonra isim çoğul halde, “too much” dan sonra tekil halde yer alır.

### ***Örnek 1***

#### **Fransızca:**

“Nous avons trop de soucis”.

#### **İngilizce:**

“We have too many worries”.

### ***Örnek 2***

#### **Fransızca:**

“Il y a trop de sucre dans mon café”.

#### **İngilizce:**

“There is too much sugar in my coffee”.

### **2.2.10.7. Miktar Bildiren Diğer İfadeler**

Miktar bildirirken ölçek ifade eden tamlamaların öğretiminde bu iki dil arasındaki benzerlikten faydalanılabilir.

### ***Örnek 1***

#### **Fransızca:**

“J’ai besoin un kilo de tomates”.

#### **İngilizce:**

“I need a kilo of tomatoes”.

**Örnek 2****Fransızcada:**

“Il a acheté deux kilos de farine”.

**İngilizcede:**

“He bought two kilos of flour”.

**Örnek 3****Fransızcada:**

“J’ai mis une bouteille de lait dans ce dessert”.

**İngilizcede:**

“I put a bottle of milk in this dessert”.

**Örnek 4****Fransızcada:**

“Tu peux m’apporter un verre d’eau, sil te plaît?”

**İngilizcede:**

“Can you bring me a glass of water, please?”

**Örnek 5****Fransızcada:**

“Tu dois acheter un paquet de sel”.

**İngilizcede:**

“You must buy a packet of salt”.

**Örnek 6****Fransızcada:**

“Tu peux manger deux tranches de pain”.

**İngilizcede:**

“You can eat two silices of bread”.

**Örnek 7****Fransızcada:**

“Tu veux un morceau de fromage?”

**İngilizcede:**

“Do you want a piece of cheese?”

**Örnek 8****Fransızcada:**

“Vous devez boire trois litres d'eau par jour”.

**İngilizcede:**

“You must drink three litres of water per day”.

**Örnek 9****Fransızcada:**

“Il m'a envoyé un bouquet de roses rouges”.

**İngilizcede:**

“He sent me a bouquet of red roses”.

**Örnek 10****Fransızcada:**

“Voudriez-vous une tasse de café ?”

**İngilizcede:**

“Would you like a cup of coffee?”

### 2.3. L3 Fransızca Ve L2 İngilizcenin Sözcük Dağarcığı Bakımından Karşılaştırılması

Bu iki dilde yazılışları ve okunuşları biraz farklı olmakla beraber ortak olan pek çok sözcük mevcuttur. Bu ortak yön, L3 Fransızca öğrencisine sözcük dağarcığını oluşturma aşamasında kolaylık sağlayabilir.

#### Fransızca ve İngilizcede Ortak Olan İsimlere Örnekler:

**Fransızca:**

société

beauté

culture

gouvernement

solution

garage

problème

addition

télévision

radio

**İngilizce:**

society

beauty

culture

gouvernement

solution

garage

problem

addition

television

radio

vidéo	video
montagne	mountain
service	service
réfrigérateur	refrigerator
université	university
univers	universe
faculté	faculty
réalité	reality
identité	identity
carte	card
passport	passport
dentiste	dentist
massage	massage
résultat	result
information	information
message	message
architecte	architect
union	union
voix	voice
campagne	campaign
electricité	electricity

passage	passage
passion	passion
page	page
différence	difference
démolition	demolition
confirmation	confirmation
politique	politic
public	public
police	police
publicité	publicity
publication	publication
democratie	democracy
démonstration	demonstration
nation	nation
nationalité	nationality
hôpital	hospital
poste	poste
station	station
classe	class
numéro	number
personnalité	personality



personne	person
humain	human
animal	animal
journaliste	journalist
secrétaire	secretary
directeur	director
banque	bank
hôtel	hotel
réligion	religion
exercice	exercise
examen	examination
leçon	lesson
vase	vase
table	table
vengeance	vengeance
raison	reason
emotion	emotion
monument	monument
engagement	engagement
respect	respect
source	source

paradis	paradise
parents	parents
famille	family
paragraphe	paragraph
décision	decision
défense	defence
dîner	diner
jardin	garden
thé	tea
café	coffee
lettre	letter
enveloppe	envelope
place	place
palais	palace
question	question
parc	park
aéroport	airport
port	port
automne	autumn
ambassadeur	ambassador
amateur	amateur

pollution	pollution
conclusion	conclusion
introduction	introduction
invitation	invitation
environnement	environment
saison	season
éléphant	elephant
orange	orange
dictionnaire	dictionary
contact	contact
attention	attention
auteur	author
attitude	attitude
détail	detale
soupe	soup
sécurité	security
acteur	actor
actrice	actriss
argument	argument
apparence	appearance
qualité	quality

adresse

address

succès

success

### Fransızca ve İngilizcede Ortak Olan Sıfatlara Örnekler :

#### Fransızca:

#### İngilizce:

intéressant (e)

interesting

important(e)

important

difficile

difficult

blond(e)

blond

brusque

brusque

confortable

comfortable

horrible

horrible

moderne

modern

économique

economic

long (ue)

long

gentil (e)

gentle

responsable

responsible

universel (le)

universal

uniforme

uniform

content (e)

content

ordinaire

ordinary

irréparable

irreparable

**Fransızca ve İngilizcede Ortak Olan Fillere Örnekler:****Fransızca:****İngilizce:**

envisager

envisage

envelopper

envelop

entrer

enter

visiter

visit

arriver

arrive

charger

charge

confirmer

confirm

réserver

reserve

protéger

protect

demander

demand

considérer

consider

consoler

console

consulter

consult

consumer

consume

passer

pass

développer

develop

désirer

desire

transformer	transform
compléter	complete
répéter	repeat
sacrificier	sacrifice
protester	protest
prononcer	pronounce
profiter	profit
produire	product
pratiquer	practice
préparer	prepare
payer	pay
attribuer	attribute
attacher	attach
assurer	assure
assister	assist
détruire	destroy
déterminer	determine
tourner	turn
retourner	return
retirer	retire

reporter	report
approcher	approach
servir	serve
admirer	admire
dominer	dominate
conserver	conserve
concentrer	concentrate
comparer	compare
combiner	combine
intéresser	interest
contrôler	control
observer	observe
imaginer	imagine
communiquer	communicate
informer	inform
influencer	influence
résister	resist
arranger	arrange

#### **2.4. Fransızca Ve İngilizcedeki Bazı Son Eklerin Karşılaştırılması**

Fransızcadaki bazı sözcüklerin son ekleri (daha çok isim yapma ekleri) sistem olarak İngilizcedeki karşılıklarının son ekleriyle biçimsel olarak benzerlikler gösterir.

Bu benzerliklerden yola çıkarak ilk kez karşılaşılan bir Fransızca sözcüğün kategorisini belirlemede kolaylık sağlanabilir.

Fransızcada sonu “-tion /sion” sesleriyle biten bazı sözcüklerin İngilizce karşılıklarında yine aynı ekler “-tion / sion ” son eki mevcuttur.

**Örnek**

**solution** (Fr) → **solution** (İng)

**décision** (Fr) → **decision** (İng)

**prononciation** (Fr) → **pronunciation** (İng)

Fransızcada sonu ‘-té’ sesleriyle biten bazı sözcüklerin İngilizce karşılıkları, ‘-ty’ sesleriyle biter.

**Örnek**

**beauté** (Fr) → **beauty** (İng)

**société** (Fr) → **society** (İng)

**identité** (Fr) → **identity** (İng)

**réalité** (Fr) → **reality** (İng)

Fransızcada sonu “-teur” ile biten bazı sözcüklerin İngilizcedeki karşılıkları

“-tor” sesleriyle biter.

**Örnek**

**acteur** (Fr) → **actor** (İng)

**réfrigérateur** (Fr) → **refrigerator** (İng)

**directeur** (Fr) → **director** (İng)



Fransızcada sonu “-ment” sesleriyle biten bazı sözcüklerin İngilizcedeki karşılıkları yine aynı seslerle biter.

***Örnek***

gouvernement (Fr) → government (Fr)

environnement (Fr) → environment (İng)

### BÖLÜM III

#### TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ, VAR OLAN ÖĞRENCİ PROFİLİ VE SORUNLAR

Günümüzde Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin diğer dillere oranla çok daha yaygın olduğu ve önem kazandığı görülmektedir. 2003 yılı itibariyle ülkemizde 419 Anadolu Lisesi, 769 özel okul, 783 adet yabancı dil ağırlıklı lise bulunmaktadır. Üniversitelerdeki yabancı dil bölümlerindeki durum ise *Tablo 3*, *Tablo 4* ve *Tablo 5*’ te verilmiştir. İngilizce, yeni kurulan birçok vakıf üniversitesinde de eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Bunların sonucunda pek çok aile, çocuklarının yabancı dilde eğitim veren okullarda eğitim almasını istemektedir. Daha iyi iş imkânlarına sahip olmak, ya da sosyal statü olarak yükselmek, İngilizce bilmek ile eş anlamlı görülmeye başlanmıştır.

Sezer’e göre (1988), Türkiye’de İngilizce öğretimine önem verilmesinin nedeni Türkiye’nin ekonomik ve teknolojik alanda gelişmek istemesiyle açıklanabilir; kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak diğer ülkelerle ilişkileri yoğunlaşan Türkiye, bu ilişkileri İngilizce ile sürdürmek durumundadır. Bu zorunluluk yüzünden, İngilizce öğretimi Türkiye’de bir seferberlik halini almıştır (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ÖZDEMİR 35 )

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren dilbilim alanında yapılan çok çeşitli çalışmalarla birlikte yabancı dil öğretimi konusu da dilsel çalışmaların önemli bir bölümünü oluşturmaya başlamıştır. Çağlardır süregelen geleneksel yöntem alternatif olarak pek çok yeni yöntem dile getirilmiş, üzerinde çalışılmış ve uygulanmaya konmuştur. Başlangıçta çok olumlu sonuçlar oluşturacağı öngörülen bu yöntemler, zaman geçtikçe sorgulanmaya başlanmış ve yeni arayışlara gidilmesine neden olmuştur. Fakat uygulanan her yeni yöntemin tek başına tam ve verimli bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için yeterli olmadığı, bu deneme-yanılma süreçlerinde ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak da yabancı dil öğretimi konusunda kesin sonuç verecek formülün bugün bile var olduğu söylenemez. Bununla birlikte son yıllarda özellikle ikidilliliğin hâkim olduğu ülkelerin ve İngilizceyi dünya dili yapma çabasında olan ABD ve İngiltere’nin öncülüğünde yoğun olarak sürdürülen ikinci dilin edinme veya öğrenme süreci

konusundaki çalışmalar, bireyde yabancı dilin öğrenim sürecinin nasıl işlediğine de ışık tutmuştur. Bu çalışmalar sonucunda anadili veya öğrenilmiş diğer dilleri tamamen yok sayan, hatta öğrenim sürecini sekteye uğratacağı düşüncesiyle öğretimde kullanılmasını zararlı bulan ve sadece hedef dil üzerine odaklanan bir öğretim anlayışı, yerini yeni bir dilin öğretiminde bireyin önceki dil birikimlerini de dikkate alan hatta onları bu sürece aktif olarak dahil eden faydacı bir yaklaşıma bırakmıştır.

Bugün dünya genelinde 72 milyonu kısmen, kalanı da anadil veya ikinci dil olmak üzere yaklaşık 200 milyon kişi Fransızca konuşmaktadır (OIF, 2007). Ancak Fransızca, günümüz dünyasında gerek Avrupa’da gerek diğer kıtalarda İngilizcenin gölgesinde kalmaktadır. Çünkü evrensel anlaşma dili olarak İngilizce, yabancı diller arasında ilk sırayı almaktadır.

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında gerek Fransa’yla ekonomik ve siyasi ilişkilerimizin yoğunluğu, gerekse Fransız dilinin o dönemde kültür ve iletişim dili olarak dünyada oldukça etkili bir yere sahip olması, bu dilin, ülkemizde öğretilen yabancı diller arasında ilk ve en önemli sırada olmasını sağlamıştır. Ancak Fransızcanın bu parlak dönemi, 1980lerin başından itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nin dünyada ekonomik ve siyasi arenada olduğu kadar kültürel sahada da etkili şekilde söz sahibi olmaya başlamasıyla birlikte sona ermiş ve İngilizce, gün geçtikçe dünyanın her yerinde geçerli olan iletişim dili olma özelliğini kazanmış, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrenilen yabancı diller arasında ilk sıraya yerleşmiştir. Hatta bu liderlik biraz ileri gitmiş ve ülkemizde devlet okullarının ilk, ortaöğretim ve yüksek öğrenim kademelerinde neredeyse tek yabancı dil olma özelliğini kazanmıştır.

Bu tek yabancı dil hâkimiyeti aslında eğitim ve kültür sahasında kısırlaşmamıza yol açmış, seçeneksizlikler de başka dillere olan talebi zamanla azaltmış ve İngilizce dışındaki yabancı dillere bakış da olumsuz yöne kaymıştır. Bugün özel okullar dışındaki liselerde ikinci yabancı dil dersleri haftada sadece iki saatten ibaret olmakta ve pek çok nedenler yüzünden ikinci yabancı dil olarak sadece Alman dili öğretilmektedir. Her ne kadar okul müdürlüklerine Mili Eğitim Bakanlığınca, liselerde ikinci yabancı dil olarak Almanca veya Fransızca öğretimi seçeneği sunulsa da, Fransa’yla yıllardır süregelen gergin ve uzak temasımız, öğrencilerin ve ailelerinin Fransızca hakkındaki olumsuz önyargıları (bu dilin zor öğrenildiği inancı, dünyada ve ülkemizde çok geçerli bir dil olmadığı düşüncesi, Fransa’nın Türkiye’ye yönelik olumsuz tavrının yarattığı gerilimli

hava) ve bu yabancı dilin eğitimini verecek öğretmenin kolay bulunmayışı yüzünden ne yazık ki Türkiye’de Fransızca artık unutulmaya yüz tutmuş, geri plana itilmiş bir dil konumuna düşmüştür.

Ülkemizdeki bu olumsuz tabloda iyi olan şey, değişen ve sınırları ortadan kaldıran dünya düzeninde ve gelişen, dışa açılan, bir Avrupa ülkesi olma yolunda ilerleyen çağdaş Türkiye çizgisinde İngilizcenin yabancı dil olarak tek başına yeterli olmadığı, bunun yanı sıra ikinci hatta üçüncü yabancı dilin de gerekli olduğu gerçeğinin farkına varılmasıdır. Bu yeni bakış açısıyla birlikte ikinci yabancı dil dersleri Milli Eğitim programlarına dahil edilmiş ancak bu yeni düzenlemeler de henüz tam olarak hayata geçirilememiştir. Ayrıca birkaç okul dışında öğretim kurumlarında Fransızca henüz değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu olumsuzluklara rağmen, yüksek öğrenimde Fransızca açısından sevindirici gelişmeler yaşanmaktadır. Gerek üniversitelerin İngiliz dili programlarının oldukça yüksek taban puanlarla öğrenci kabul etmesi, gerekse sadece İngilizce öğreniminin gelecek için faydalı bir yatırım olmayacağı yönünde bir yaklaşımın ortaya çıkması sebebiyle, üniversitelerin Fransızca programlarına talep birkaç yıl öncesine oranla artmıştır.

**Tablo 1:** 2002 ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda Yer Alan Bilgilere Göre İngilizce, Almanca ve Fransızca Dil Puanıyla Yerleştirme Yapan Programlar

<i>Tablo 3: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2002 yılı toplam kontenjanları (Vakıf üniversiteleri dahil).</i>	<i>Bölüm adı</i>	<i>Üniversite sayısı</i>	<i>Toplam kontenjan sayısı</i>
<i>Program türü</i>			
<i>Dil ve edebiyat</i>	<i>İngiliz dili ve edebiyatı</i>	<i>19</i>	<i>1.241</i>
	<i>İngiliz dil bilimi</i>	<i>2</i>	<i>110</i>
	<i>Amerikan kültürü ve edebiyatı</i>	<i>8</i>	<i>385</i>
	<i>Alman dili ve edebiyatı</i>	<i>4</i>	<i>220</i>
	<i>Fransız dili ve edebiyatı</i>	<i>2</i>	<i>120</i>
<i>Dil eğitimi</i>	<i>İngiliz dili eğitimi</i>	<i>23</i>	<i>4.885</i>
	<i>Alman dili eğitimi</i>	<i>11</i>	<i>430</i>
	<i>Fransız dili eğitimi</i>	<i>4</i>	<i>150</i>

**Tablo 2:** 2008 ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda Yer Alan Bilgilere Göre İngilizce, Almanca ve Fransızca Dil Puanıyla Yerleştirme Yapan Programlar

<i>Tablo 4: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2008 yılı toplam kontenjanları (Vakıf üniversiteleri dahil).</i>	<i>Bölüm adı</i>	<i>Üniversite sayısı</i>	<i>Toplam kontenjan sayısı</i>
<i>Program türü</i>			
<i>Dil ve edebiyat</i>	<i>İngiliz dili ve edebiyatı</i>	<i>27</i>	<i>1882</i>
	<i>İngiliz dil bilimi</i>	<i>2</i>	<i>130</i>
	<i>Amerikan kültürü ve edebiyatı</i>	<i>10</i>	<i>530</i>
	<i>Alman dili ve edebiyatı</i>	<i>9</i>	<i>555</i>
	<i>Fransız dili ve edebiyatı</i>	<i>9</i>	<i>410</i>
<i>Dil eğitimi</i>	<i>İngiliz dili eğitimi</i>	<i>31</i>	<i>3763</i>
	<i>Alman dili eğitimi</i>	<i>15</i>	<i>965</i>
	<i>Fransız dili eğitimi</i>	<i>12</i>	<i>600</i>

**Tablo 3:** 2008 ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yer alan bilgilere göre Türkiye’de Fransızca dil eğitimi veren yükseköğretim programları ve bağlı oldukları üniversiteler

<b>Program adı:</b>	<b>Üniversite adı</b>	<b>Genel Kontenjan</b>
<i>Fransız Dili ve Edebiyatı</i>	<i>Adnan Menderes Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Ankara Ün.</i>	<i>50</i>
	<i>Atatürk Ün.</i>	<i>60</i>
	<i>Cumhuriyet Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Galatasaray Ün.</i>	<i>20</i>
	<i>Hacettepe Ün.</i>	<i>70</i>
	<i>İstanbul Ün.</i>	<i>50</i>
	<i>Kafkas Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Selçuk Ün.</i>	<i>80</i>
	<i>Af Anadolu Ün.</i>	<i>40</i>
<i>Fransız Dili Eğitimi</i>	<i>Atatürk Ün.</i>	<i>60</i>
	<i>Çukurova Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Dicle Ün.</i>	<i>50</i>
	<i>Dokuz Eylül Ün.</i>	<i>50</i>

<i>Fransız Dili Eğitimi</i>	<i>Erzincan Ün.</i>	<i>30</i>
	<i>Gazi Ün.</i>	<i>50</i>
	<i>Hacettepe Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>İstanbul Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Marmara Ün.</i>	<i>50</i>
	<i>Ondokuz Mayıs Ün.</i>	<i>100</i>
	<i>Uludağ Ün.</i>	<i>50</i>
<i>Mütercim-Tercümanlık</i>	<i>Bilkent Ün.(İng-Fr.-Tr)</i>	<i>70</i>
	<i>İstanbul Ün.</i>	<i>45</i>
	<i>Kırıkkale Ün.</i>	<i>40</i>
	<i>Marmara Ün.</i>	<i>35</i>
	<i>Mersin Ün.</i>	<i>45</i>
	<i>Yıldız Teknik Ün.</i>	<i>40</i>

Bu üniversiteler arasında sadece birkaç program, yerleştirmeyi Fransızca dil puanına göre yapmaktadır. Tablo3’de yer verdiğimiz Fransızca eğitimi veren diğer programlara İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinin herhangi birinin puanıyla öğrenci alınmaktadır.

Sadece Fransızca dil puanıyla öğrenci alan, yabancı dil sınavına Fransızcadan girme koşulunu öngören programlar:

- İstanbul Ün. Mütercim-Tercümanlık
- İstanbul Ün. Fransızca Öğretmenliği
- Galatasaray Ün. Fransız Dili ve Edebiyatı



- Yıldız Teknik Ün. Mütercim- Tercümanlık

### 3.1. Fransızca Bölümlerinde Yeni Bir Öğrenci -Profilinin Ortaya Çıkması

Bu yeni talep, beraberinde yeni koşulları da getirmiştir. Liselerde Almanca ve Fransızca derslerinin programda yer almayışı veya işleyişin verimli olmayışı yüzünden YDS (Üniversiteye Giriş Yabancı Dil Sınavı)'ye -çoğunluğunu göçmen Türk ailelerinin yurtdışında doğup büyümüş ve sonra Türkiye'ye dönmüş çocuklarının oluşturduğu azınlık bir grubun dışında - sınava büyük ölçüde İngilizceyi tercih eden öğrenciler katılmaktadır. Almanca ve Fransızcadaki bu yetersiz sayı, bu dillerden öğrenci kabul eden bölümlerin kontenjanlarında büyük boşluğa yol açmakta, böylelikle bu bölümlerde öğrenimin devam edememesi tehlikesini yaratmaktadır. Programın devamını sağlamak için yeni uygulamalara başvurulmuş, bu bölümlere İngilizce puanıyla da öğrenci kabul edilmeye başlanmıştır.

İngilizce puanıyla Fransız Dili Eğitimi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve Fransız Dili ve Edebiyatı (aynı şekilde Alman Dili ve Eğitimi, Almanca Mütercim-Tercümanlık ve Alman Dili ve Edebiyatı) programlarında öğrenime başlayan öğrencileri ve bu öğrenimi gerçekleştirecek öğretim elemanlarını bazı sıkıntılar beklemektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi bu öğrencilerin çoğunun, üniversiteye kadar bu dille hiç tanışmamış olmaları veya bu dilde başlangıç seviyesi bile sayılamayacak düzeyde birikime sahip olmalarıdır. Her ne kadar bir yıl süren hazırlık eğitimi alıyor olsalar da, yeni yabancı dile sıfırdan başlayan bu öğrencilerin sadece bir öğretim yılı içinde yapılacak yabancı dil öğretimi ile beklenen dil seviyesine ulaşmaları ve üst sınıfta yapılacak etkinliklerin gerektirdiği yetkinliğe sahip olmaları var olan bu koşullarda çok da mümkün görünmemektedir.

Bahsi geçen bu olanaksızlık için sıralanabilecek pek çok neden mümkündür. Bugüne dek bölüme yeni katılan öğrencilerin öğrenime belli bir dil birikimiyle başlayacağı öngörülerek hazırlanan programlar, günümüz koşullarında uygulamada ve sonuç almada güçlüklerle yol açmaktadır. Bu yeni öğrenci profili, programda olduğu kadar, yöntem, zaman, materyal ve istenen öğretim elemanı konusunda da değişiklikler ve yenilikler yapma gereğini de gündeme getirmiştir.

## **3.2. İngilizce Puanıyla Öğrenci Kabul Eden Fransızca Bölümlerinde Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar**

### **3.2.1. Yeni Öğrenci Profilinde Program Sorunu**

Üniversitelerin yukarıda bahsettiğimiz bölümlerine İngilizceden sınava girmiş öğrencilerin kabul edilmesi bir zorunluluk sonucu ortaya çıkmış ancak bu uygulama başlatılırken, program hazırlama sürecinde yeni gelen öğrencilerin farklı durumları yeterince göz önünde bulundurulmamıştır. Var olan programın özellikle öğrenciyi bölüm derslerine hazır hale getirecek dil birikiminin sağlanacağı hazırlık aşamasında ortaya çıkan gereksinimler (var olan ders saatleri, ders içerikleri, ‘okuma, anlama, yazma ve konuşma becerisi’ olarak sınıfladığımız dört dil yetisini gerekli oranda oluşturacak uygulamaların sağlıklı şekilde dağılımı) yeterli ölçüde karşılanamamaktadır.

### **3.2.2. Yeni Öğrenci Profilinde Materyal Sorunu**

Freis’a göre (Lado, 1957, 1) ; “En etkili gereçler, amaç dilin bilimsel betimlemesi ve bu betimlemenin anadil ile özenli karşılaştırılması sonucu elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan gereçlerdir.”

Fries’in bu tespitini eserinde nakleden Lado, daha sonra yabancı dil öğretim kitabının nasıl olması gerektiğini belirtir:

“Ders kitabı; dilbilgisel yapı, telaffuz, söz varlığı ve kültürel içerik bakımından aşamalı olmalıdır. Bu aşamalandırma, önerdiğimiz karşılaştırma işlemlerinden sonra daha iyi yapılabilir.”

Fransız dili öğretiminde kullanılan materyaller, özellikle de ders kitapları açısından oldukça kısıtlı seçenekler karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yabancı dil eğitiminde içerik olarak ve sayıca yeterlilik gösterdiğine inanılan İngilizce kaynaklarla kıyaslandığında Fransızca öğretimi için seçilebilecek ders kitapları çok fazla çeşitlilik göstermemektedir. Bunun en önemli nedeni İngilizcenin uzun yıllardır dünyanın dört bir tarafında öğretiliyor olması ve bu durumun bu dilin öğretiminde sistematik hazırlıkların, uygulamaların ve çok çeşitli ders araç-gereçlerinin ortaya çıkmasını sağlamasıdır. Fransızca öğretimi için piyasada var olan ders kitaplarının büyük çoğunluğunu Francophone ülkelerdeki öğrenciler için hazırlananlar oluşturmaktadır. Ülkemizin

Francophone bir ülke olmadığını, yani bu dili kendi günlük hayatımızda kullanabilme olanağımızın çok fazla olmadığını düşünürsek bu tip kitapların Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına çok da cevap vermediğini söylemek mümkün olur. Yer aldığı dil ailesi ve yapısı bakımından Fransızcadan son derece farklı olan dilimiz, yani öğrencilerimizin anadili, doğal olarak bu kitaplarda tamamen göz ardı edilmektedir. Öğrencinin anadilini öğrenim sürecine hiç katmadan hazırlanan bu ders kitapları birinci yabancı dil İngilizce birikimiyle Fransızca öğrenecek olan öğrenciye belki de daha fazla sıkıntı vermektedir. Az önce bahsedildiği üzere yeni bir dilin öğrenimi önceden edinilmiş veya öğrenilmiş olanlara dokunmadan mümkün değildir. Bu çalışmada da ayrıntılı olarak değinildiği gibi yeni bir dilin öğreniminde öncekilerin mutlak etkisi mevcut olduğundan İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmeye başlayanların İngilizceden referans almadan dil öğrenme süreçlerini başlatmaları düşünülemez. Bu durumda öğrencinin faydalanacağı ders kitaplarının da bu bağlantıyı en doğru şekilde işleyerek öğrencinin bu sürecine katkı sağlaması beklenmelidir. Ne yazık ki bu yeni durum henüz yeterince dikkat çekmediğinden program ve materyal hazırlama aşamasında bu gerçekler yeterince dikkate alınmamaktadır. Bu tespitten hareketle Amerikalı ve İngiliz öğrenciler için hazırlanan Fransızca ders kitapları incelenmiş, öğrencilere tavsiye edilmiş ve ders kitapları dışında verilen bu yardımcı materyallerin öğrenme sürecine büyük ölçüde kolaylık sağladığı ve bu kaynak kitaplardan ders kitaplarına oranla daha verimli sonuç alındığı gözlenmiştir. Bu da bize bu yeni öğrenci tipi için yeni materyaller sağlama ve oluşturma zorunluluğunu ve bunun acil olarak sağlanması gerektiğini göstermektedir.

### **3.2.3. Yeni Öğrenci Profilinde Öğretim Elemanı Yetersizliği**

Az önce bahsi geçen program ve materyal değişimi, aynı zamanda bu yeni uygulamaları ve araç-gereçleri kullanabilecek öğretim elemanı ihtiyacını da ortaya koymaktadır. İngilizcenin referans olarak kullanılmasını gerektiren bu öğretim sürecinde bu süreci yürütecek öğretim elemanlarının da İngilizcede yeterli birikime sahip olmaları gerekmektedir. Bu da uygulama aşamasında yeni bir ihtiyacı ortaya koymaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren pek çok alanda olduğu gibi dilbilim alanında da ivme kazanan bilimsel çalışmalar, anadilin ve yabancı dillerin edinimi/öğrenimi sürecinde hangi etmenlerin rol oynadığına ve öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair pek çok yeni bulguyu dağarcığımıza kazandırmıştır. Genel olarak Freis (1945) ile başlayıp Lado (1957)'nin liderliğinde geliştirildiği kabul edilen ve 1950lerde Chomsky'nin dilbilimde çığır açan *Evrensel/Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi* varsayımından güç alan görüş; bir yabancı dilin öğretilmesinde öğrencinin anadilinin ve önceden edindiği diğer dillerin kesinlikle yok sayılmamasının, karşılaştırmalar yoluyla onlardan yararlanılmasının ve bu doğrultuda yeni ders programları ve araç-gereçlerinin hazırlanmasının gerekli ve etkili olduğu yönündedir. Bu görüşten yola çıkarak günümüze değin süregelen araştırmalar, anadil, birinci yabancı dil, ikinci ve sonraki yabancı dil zincirindeki etkileşimin iki yönlü olduğunu; yani önceden öğrenilmiş olan dillerin olumlu etkileriyle süreci kolaylaştırabileceği ama aynı zamanda olumsuz etkileriyle öğrenme sürecini sekteye uğratabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar, dilbilim alanında pek çok yeni kavramı, dolayısıyla pek çok yeni olguyu ve yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. *Karşılaştırmalı dilbilim, karşıtsal çözümlenme, ayrımsal dilbilim, özdeşlik varsayımı, karşıtlık varsayımı, dil aktarımı, çoklu dil yetisi, ana dil / hata girişi, aradil, fosilleşme* gibi pek çok yeni terim ve yeni bakış açısı dil öğrenme sürecinde yeni anlayışların kendini göstermesini sağlamıştır.

Yapılan uygulamalı dilbilim çalışmalarında, ikinci dilin edinim/ öğrenim sürecinin anadili edinim sürecinden farklı olup olmadığı irdelenmiş, burada açığa çıkan sonuçlar doğrultusunda ikinci dilden sonra üçüncü dilin öğrenilmesi süreci mercek altına alınmıştır. Son dönemde yapılan bu çalışmalar, yeni bir dilin öğrenilmesinin, öğrencide var olan diğer dil birikimlerinden bağımsız olarak gerçekleşmediğini, hatta öğrencinin bu yeni dile dair bilgi depolarken önceki dil birikimlerine sık sık başvurduğunu ve bu eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeye eğilim gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Bu sonuçlar aslında dil birikimlerinin ayrı ayrı, birbirinden tamamen bağımsız girdiler olarak değil, aynı mekanizma içinde benzerlikleri ve farklılıkları ölçüsünde etkileşim içinde bulunan farklı parçalar olarak kabul edilmesi gerekliliğinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Buraya kadar anlatılanların ışığında ortaya çıkan L3 edinimi sürecinde L2'nin güçlü etkileri olduğuna dair sonuç, bu süreçte L2 faktörünün olumlu etkilerinden verimli ölçüde faydalanılması için yapılması gereken programlama etaplarını da gündeme getirmiştir. Çalışmamızda bahsi geçen dilbilimsel araştırmalarda dil öğrenim sürecinin nasıl işlediğine dair elde edilen yeni bulguların dil eğitimi alanında değerlendirmeye alınmalıdır.

Yabancı dil öğretiminin nasıl daha kolay ve daha etkili gerçekleştirilebileceği sorusuna cevap arayışı, yıllardır uygulanagelen yöntemlerin tam olarak istenilen sonucu doğuramamasından kaynaklanmaktadır. Son dönem eğitim anlayışında kabul gören *bilişsel öğrenme/ oluşturma yaklaşım ve keşfedici öğrenme* yöntemleri öğrenciyi merkeze alan bakış açısını destekleyici görüşler ve uygulamalar içermektedir. Çalışmamızda sık sık vurgulandığı üzere, yabancı dil derslerinde bu yeni öğretim yöntemlerini rehber alarak program ve materyal hazırlamada öğrencinin sahip olduğu önceki dillere dair birikimin de var sayılması ve bu hazırlık sürecinde karşılaştırmalı dilbilgisi uygulamalarına yeterli oranda yer verilmesi yabancı dil derslerini daha verimli kılacağına işaret etmektedir. Ders anlatımının, ders araç-gereçlerinin ve sınıf içi diğer faaliyetlerin daha önce bahsettiğimiz dilbilimcilerin (Freis, 1945; Lado, 1957; Selinker, 1972; Odlin, 1989; Hufeisen, 1991, 1994; Müller, 1993; Rohs 2001) çalışmalarının da doğruladığı gibi dil öğretim sürecinin daha verimli olarak yürütülmesine katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Dillerin yapısal olarak benzerlik göstermelerinin, bu dillerin anadilden sonraki dil olarak öğrenilmesinde öğrenciyi kolaylıklar sağlayacağı fikrinden hareketle, Fransızca'yı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler için de bu kapsamda yeni oluşumlar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin yabancı dil eğitimi veren bölümlerindeki mevcut koşullar, yeterli ve etkili dil öğretimini amaçlayan uygulamalar için elverişli görünmemektedir. Özellikle daha başlangıçta, bir öğretim yılını kapsayan, çoğu zaman sadece birkaç aydan ibaret olan hazırlık süresi, öğrenciyi lisans düzeyine yeterli dil birikimiyle hazırlama amacının gerçekleştirilmesinde engelleyici olmaktadır. Bu sebeple bu bölümde yüksek öğrenim kurumlarda yapılabilecek uygulama değişikliklerine dair bazı öneriler dile getirilecektir.

### **a. Program Değişikliği:**

Önceleri temel düzeyde Fransızca altyapısına sahip öğrenciler için oluşturulmuş olan ders içeriklerinin ve uygulamaların bahsettiğimiz bu yeni öğrenci profili için yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretim süresince izlenecek olan programın hazırlanmasında Fransızca'yı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenecek olan Türk öğrencilerin eksiklikleri ama aynı zamanda sahip oldukları farklı dilsel donanımları, dilsel birikimleri ve bu konuyla ilişkili gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bu konuda özellikle hazırlık sınıfları için gerekli ölçüde karşılaştırmalı dilbilgisi yöntemine başvurarak hazırlanmış yeni bir program oluşturulmalı ve bu program, aynı içeriği ve uygulamaları barındıran materyallerle desteklenmelidir.

### **b. Farklı Materyal Kullanımı:**

Freis (1945) ve sonra Lado (1957), sonraki dönemlerde de Michiels (1999), De Angelis ve Selinker (2001) gibi dilbilimciler, L3 üzerinde L2nin etkilerini ve bu etkilerin öğrenim sürecini kolaylaştırıcı yönlerini temel alarak hazırlanacak araç-gereçlerin etkili bir ders için faydalı ve gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Ülkemizde hatta dünyada yabancı dil derslerinin istenilen düzeyde etkili olamadığı ve bu konuda ciddi ölçüde zaman, enerji ve maddi kayıpların olduğu düşünülürse, bu yaklaşımlar gözetilerek hazırlanacak yeni materyaller hem dil öğretmeni, hem öğrenci, hem de öğretim kurumları açısından süreci kolaylaştıracak ve daha etkili hale getirecektir.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi, bugün Türkiye'de Fransızca öğretimi diğer dillerin özellikle İngilizce öğretiminin oldukça gerisindedir. Bu olumsuz durum, yeni materyal oluşturmada veya başka kaynaklar temin etmede sıkıntılara yol açmaktadır. Yeterli bir dilbilgisi kitabı, kelime bilgisi kitabı, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğünü temin etmek maalesef pek kolay olmamaktadır. Seçenekler bakımından oldukça kısır sayılabilecek Fransızca kaynaklar arasında bugün yüksek öğrenim kurumlarımızda kullanılanların dil öğrenimini daha verimli kılmada ve kolaylaştırmada istenilen ölçüde etkin olmadıkları söylenebilir. Oysaki İngilizce eğitim veren bazı özel ortaöğretim kurumlarının ikinci/üçüncü yabancı dil olarak Fransızca derslerinde faydalandığı, Fransızca-İngilizce karşılaştırmalı konu anlatımı ve alıştırmaların yer aldığı ders kitaplarının öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal bağlamda daha tatmin edici sonuçlara ulaştırdığı gözlemlenmektedir. Öğrenciler bu kaynaklardan

faydalanırken hem sahip oldukları dilsel birikimi olumlu yönde kullanarak süreci hızlandırabilmekte hem de bireysel güdülenmeyi sekteye uğratabilecek psikolojik bir durumu; öğrenilmesi gereken bu yeni dile karşı tutum ve davranışlarında oluşabilecek direnci bertaraf edebilmektedir. Bu konuda incelediğimiz ve hazırlık sınıflarının Fransızca derslerinde ders kitabı olarak da faydalandığımız kitaplardan bazıları şunlardır:

- Heat Discovering French ( Jean-Paul Valette, Rebecca Valette, yayınevi: Illinois, Boston)
- Difficultés Expliquées du Français for English Speakers (Alain Vercollier, Claudine Vercoiller, Kay Bourlier, yayınevi: CLE International, Paris, 2004)
- Thèmes et Variations / An Introduction to French Language and Culture (M. Peter Hagiwara, Françoise de Rocher, yayınevi: Wiley, New York, 1989)
- We Trip The Light Fantastic (R. De Roussy de Sales, yayınevi: McGraw-Hill, New York, 2004)

### **c. Yetkin Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi:**

Sözü edilen bu yeni programın oluşturulması ve bu amaçlara uygun materyallerin temininden sonra, hazırlanan bu program ve materyalleri kullanacak ve uygulamalarda yol gösterecek öğretim elemanlarına ihtiyaç olacaktır. Üniversitelerimizin dil bölümlerindeki öğretim elemanlarının pek çoğunda gerekli oranda İngilizce dilsel yeterliliğin var olduğu ve ayrıca yeni nesil Fransızca bölümü mezunlarının büyük çoğunluğunun da bu birikime zaten sahip olduğu düşünülürse, bu tip öğretim elemanı ihtiyacının da kısa süre içinde karşılanabileceği sonucuna varılabilir. Özellikle hazırlık sınıfında bu ihtiyacı karşılayacak öğretim elemanları görevlendirilirse, dil öğretim süresinin kısa olmasından kaynaklanan, lisans döneminde artık ulaşılmış olması öngörülen dilsel yeterlilik düzeyinin henüz sağlanamamış olması sorunu önemli ölçüde çözüme kavuşturulabilir.

Çalışmamızın sonunda, üç genel başlık altında değindiğimiz, L3 öğrenimi sürecinde katkı sağlayacağını düşünerek dile getirdiğimiz bu öneriler, yeni öğrenci profiline paralel olarak yeni bir öğretim anlayışının ve uygulamasının da oluşturulması

gerektiği düşüncesinden yola çıkarak sunuldu. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenen öğrenciler üzerindeki sınıf içi gözlemlerden ve karşılaştırmalı dilbilgisi tekniği çerçevesinde yapılan uygulamalardan elde edilen deneyim, bize yüksek öğretim kurumlarımızdaki dil öğretiminde yeniden yapılandırma gerekliliği olduğunu göstermektedir. Artık iki dilliliğin olağan sayıldığı, çok dillilik kavramının yerleşmeye başladığı çağdaş dünyada, hala yabancı dilin niçin öğretildiği sorusuna yanıt aramak yerine bilimin bize sağladığı katkılardan en iyi ölçüde faydalanmak ve yeni neslin hızla değişen gereksinimlerine cevap vermek durumundayız. Karşılaştırmalı dilbilgisi uygulamalarını içeren yeni dönem yabancı dil öğretim yöntemleri ve materyalleri, gelişmiş ülkelerde yaklaşık 15-20 yıldır öğretim kurumlarının izlencesinde yer almakta ve bu konudaki yeni çalışmalar doğrultusunda sürekli iyileştirmeler yapılmaktadır. Ülkemizde ise bu yeni anlayış ne yazık ki sadece son birkaç yıldır telafuz edilmekte, bilimsel çalışmalarda bu yeni yaklaşıma gereken ölçüde değinilmemektedir. Yine de Almanca'nın İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi sürecini konu alan çalışmalar ve uygulamalar, henüz yeterli derecede olmasa da Fransızca'ya oranla daha sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Yüksek öğretim kurumlarımızın yabancı dil eğitimi veren bölümlerinde etkin bir öğretim süreci gerçekleştirme hedefi doğrultusunda çok dillilik gerçeğini ve ihtiyacını temel alan bu tür yeniliklere gereken ölçüde yer verilmesi gerekliliği açıktır. Aksi takdirde güncellenmemiş, yanlış veya eksik uygulamalardan kaynaklanan zaman ve emek kaybını ve maddi zararları telafi etmek çabasıyla bizi ileriye taşıyacak donanımları kazanmakta geç kalmacağı ve sahip olduğumuz genç potansiyelin hak ettiği yere taşınmayacağı kanısındayız.



## KAYNAKÇA

- Anderson, R. (1983), “Transfer to Somewhere”, *Language Transfer in Language Learning*, Derl.: S. Gass; L. Selinker (Rowley: Newbury House), ss. 177-201.
- Bayraktaroğlu, Sinan (1979), “Yabancı Dil Öğretim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri”, *İzlem*, s.3, ss.3.
- Brou-Diallo, Clémentine, (01.09.2007), “Interlangue ou Interference et Enseignement du Français Langue Etrangere”, *Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues*, No.7, internet dökümanı: <http://www.sudlangues.sn/>, ziyaret tarihi: 14.03.2009
- Budak, Yusuf (2000), “Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler arası Bir Yaklaşım”, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 146, ss. 2.
- Cenoz, J. (2001), “The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in third Language Acquisition”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 8-20.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Cook, V. (1992), “Evidence for Multi-Competence”, *Language Learning*, s. 42 (4), ss. 557-591.
- Cook, V. (1995), “Multi-competence and the Learning of Many Languages”, *Multilingualism and Language Learning: 8,2. Language, Culture and Curriculum*, Derl.: M. Bensoussan; I. Kreindler; E. Aogáin (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 93-98.
- Çelik, Aygül Şıklar (2004), “İspanyolca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De Angelis, G. ; Selinker, L. (2001), “Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 42-58.

- Demircan, Ömer (1990), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2006), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dewaele, J. (1998), “Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3”, *Applied Linguistics*, s. 19 (4), ss. 471-490.
- Dewaele, J. (2001), “Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 69-89.
- Dulay, Heidi; Burt, Marine (1974), “Natural Sequences in Child Second Language Acquisition”, *Language Learning*, s. 24, ss.37-53.
- Ecke, P. (2001), “Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence From Errors and Tip-Of-The-Tongue States”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 90-114.
- Erden, Münire (1998), *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergenç, İclal (1984), *Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması*, Ankara: Ankara Ün. D.T.C. Fakültesi Yayınları, No. 345.
- Faerch, Claus; Haastrup, Kirsten; Philipson, Robert (1984), *Learner Language and Language Learning*, Kopenhagen: Nordisk Forlag.
- Faerch, C. ; Kasper, G. (1986), “Cognitive Dimensions of Language Transfer”, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Derl.: Sharwood, Smith, M.; Kellerman, E. (Oxford: Pergamon Press), ss. 49-65.
- Fries, Charles C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan: University of Michigan Press.
- Fuller, J. (1999), “Between Three Languages: Composite Structure in Interlanguage”, *Applied Linguistics*, s. 20 (4), ss. 534-561.
- Girard, Denis(1972), *Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*, Paris: A.Colin Gaonac’h, D. (1987) *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*, Paris: Didier.
- Gass, S. (1983), “Language Transfer and Universal Grammatical Relations”, *Language Transfer in Language Learning*, Derl.: S. Gass; L. Selinker (Rowley: Newbury House) ss. 69-82.

- Gass, S. (1984), “A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals”, *Language Learning*, s. 34 (2), ss. 115-131.
- Grosjean, F. (1995), “A Psycholinguistic Approach to Code-Switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals”, *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Codeswitching*, Derl.: L. Milroy, P. Muysken (Cambridge: Cambridge University Press), ss. 259-275.
- Grosjean, F. (2001), “The Bilingual’s Languages Modes”, *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Derl. J. Nicol (Oxford: Blackwell), ss. 1-22.
- Hammarberg, B. (2001), “Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 21-41.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*, Frankfurt: Lang.
- İşler, Emrullah (2002) “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi,” Arap Dili s. 6, internet dökümanı: [http://www.onlinearabic.net/forum/forum\\_posts.asp](http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp), ziyaret tarihi: 06.03.2009
- James, Carl (1980), *Contrastive Analysis*, London: Longman.
- Jarvis, S.; Odlin, T. (2000), “Morphological Type, Spatial Reference and Language Transfer”, *Studies in Second language Acquisition*, s. 22, ss. 535-556.
- Kellerman, E. (1983), “Now You See It, Now You Don’t”, *Language Transfer in Language Learning*, Derl.: S. Gass; L. Selinker (Rowley: Newbury House) ss. 112-134.
- Lado, Robert (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (1976), “An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners”, *Language Learning*, s. 26, ss. 125-134.
- Mägiste, E. (1984), “Learning a Third Language”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, s. 5 (5), ss. 415-421.
- Maillard, Amalia, “Influence de la Langue Source Dans L’Apprentissage de la Langue Cible”,

- Michiels, Bruno (1999), “Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung”, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3,(3), internet dökümanı: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/mich1.htm>, ziyaret tarihi: 10.02.2009.
- Murphy, Shirin (2003), “Second Language Transfer During Third Language Acquisition”, *Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, c.3, ss.1
- Myers-Scotton, C.(1993), *Duelling Languages : Grammatical Structure in Codeswitching*, Oxford: Oxford University Press.
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemir, O. (2006), “Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 2, Sayı 1, ss.34.
- Poullisse, N.; Bongaerts, T. (1994), “First Language Use in Second Language Production”, *Applied Linguistics*, s. 15 (1), ss. 36-57.
- Ringbom, H. (1986), “Cross-linguistic Influence and the Foreign Language Learning Process”, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Derl.: Sharwood, Smith, M.; Kellerman, E. (Oxford: Pergamon Press), ss. 150-162.
- Ringbom, H. (2001), “Lexical Transfer in L3 Production”, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 59-68.
- Robinet, B.W.; Schacter, J. (1983), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, Michigan: University of Michigan Press.
- Sharwood, Smith, M.; Kellerman, E. (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Selinker, Larry (1972), “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, s.10 ss. 209-231
- Selinker, Larry; Swain, M.; Dumas, G. (1975), “The Interlanguage Hypothesis Extended to Children”, *Language Learning*, s. 25, ss. 139-152.
- Selinker, Larry (1992), *Rediscovering Interlanguage*, London: Longman.

- Selinker, L.; Lakshmanan, U. (1993), "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle", *Language Transfer in Language Learning*, Derl.: S. Gass; L. Selinker (Philadelphia: John Benjamins), ss. 197-216.
- Selinker, L.; Baumgartner-Cohen, B. (1995), "Damn It, Why I Can't Keep These Two Languages Apart?", *Multilingualism and Language Learning* 8,2 .*Language, Culture and Curriculum*, Derl. M. Bensoussan; I. Kreindler; E. Aogáin (Clevedon: Multilingual Matters), ss. 115-123.
- Serindağ, Ergün (2003), "Zur Didaktik Und Methodik Der Ausnutzung Des Englischen Als Erster Fremdsprache Im Unterricht 'Deutsch Als Zweite Fremdsprache' Bei Muttersprachen Des Türkischen", *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sezer, A. (1988), "Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin yeri ve Rolü", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 2, ss. 183-189.
- Tecelli Topçu, Nazmiye; Özçelik Nurten (2007), "Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar", *Hacettepe Ün.Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 32, ss.282-293.
- Vardar, Berke (1988), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Yayınları.
- Vinay, J.P.; Darbelnet, J. (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Didier: 1977.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact*, The Hague, NL: Mouton.
- Williams, S.; Hammarberg, B. (1998), "Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model", *Applied Linguistics*, S. 19 (3), ss. 295-333.

**EK-I. TEZ METNİNDE GEÇEN BAZI DİLBİLİMSEL KAVRAMLARIN  
TÜRKÇE-FRANSIZCA VE İNGİLİZCE KARŞILIKLARI**

<i>Türkçe</i>	<i>İngilizce</i>	<i>Fransızca</i>
Anadil	Native language	Langue maternelle
Hedef dil	Target language	Langue cible
Çoklu dil yetisi	Multiple linguistic competence	Compétence multilinguistique
Çokdillilik	Plurilingualism / Multilingualism	Plurilinguisme/ Multilinguisme
Evrensel dilbilgisi	Universal grammar	Grammaire universelle
Üretici - dönüşümsel dilbilgisi	Transformational-Generative grammar	Grammaire générative transformationnelle
Uygulamalı dilbilim	Applied linguistics	Linguistique appliquée
Dil yetisi	Linguistic competence	Compétence linguistique
Dil edimi	Linguistic performance	Performance linguistique
Karşılaştırmalı dilbilim	Comparative linguistics	Linguistique comparée
Karşıtsal çözümleme	Contrastive analysis	Analyse contrastive
Dil aktarımı	Language transfer	Transfert linguistique
Olumlu aktarım	Positive transfer	Transfert positif
Olumsuz aktarım	Negative transfer	Transfert négatif
Anadil girişimi/ Hata girişimi	Interference	Interférence
Aradil	Interlanguage	Interlangage
Fosilleşme	Fossilization	Fossilisation

**EK-II. ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA KAĞITLARINDAN ÖRNEKLER**

Bu ekin devamında Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fransızca Mütercim- Tercümanlık bölümü hazırlık sınıfı öğrencilerinin çalışma kağıtlarından örneklere fotokopi halinde yer verilmiştir.

Hi! Good morning

Hi! Hello!

↓: OK

↑: Of course!

Thank you!

↑: very much / very etc.

Mr: Mr. / man

Mrs: Mrs. / woman

mademoiselle: Miss

-la bonne: good

s

sté - / l'enchantée: nice

rava!

Man

Woman

more, still

l'actrice: actor

city

country

nationalité: nationality

/ la mariée: married

/ la fiancée: fiancé

/ la divorcée: divorced

	parler: to say	Comprendre: to know	s'appeler: to name	être: to be	
Je	parles	comprends	m'appelle	suis	
Tu	parles	comprends	t'appelles	<del>est</del> est	
il/elle	parle	comprend	s'appelle	est	
Nous	parlons	compréhons	nous appelons	sommes	
Vous	parlez	comprenez	vous appelez	êtes	
ils/elles	parlent	comprennent	s'appellent	sont	



l'étudiant / l'étudiante : student  
 la mère : mother  
 le professeur / la femme professeur : professor  
 le jardin : garden  
 le garçon : boy  
 l'appartement : flat  
 le crayon : pencil  
 le livre : book  
 le cahier : notebook  
 le stylo : pen  
 l'ordinateur : PC  
 l'arbre (m.) : tree  
 l'ami / l'amie : friend  
 le fauteuil : sofa  
 le fils : son  
 la fille : daughter / girl  
 la maison : house  
 la gomme : gum, eraser  
 la cassette : cassette  
 la table : table  
 la porte : door  
 la route : route  
 la chaise : chair  
 la fleur : flower  
 l'armoire (f) : wardrobe  
 la femme : woman

	avoir : to have	écouter : to listen	regarder : to look	apprendre : to learn
Je	ai	écoute	regarde	apprends
Tu	as	écoutes	regardes	apprends
il/elle	a	écoute	regarde	apprend
Nous	avons	écoutons	regardons	apprenons
Vous	avez	écoutez	regardez	apprenez
ils/elles	ont	écoutent	regardent	apprennent
	Comprendre : to understand	Connaître : to know	Présenter : to present	
Je	Comprends	Connais	Présente	
Tu	Comprends	Connais	Présentes	
il/elle	Comprend	Connait	Présente	
Nous	Comprenons	Connaissions	Présentons	
Vous	Comprenez	Connaissez	Présentez	
ils/elles	Comprennent	Connaissent	Présentent	

< difficile: easy x hard  
 e: war  
 i (m.): bird  
 l / la grande: big, long  
 bag  
 : transport bag  
 : world  
 sea  
 : governmental president  
 : dog  
 out  
 : around  
 ent: emotion  
 re: nature  
 au: office  
 a little  
 in front of  
 e: car  
 with  
 agne: company  
 'la petite: small  
 in: shop  
 : father  
 r: sister  
 e: brother  
 : job

	chercher: to search	demander: to ask	donner: to give	habiter: to stay
Je	cherche	demande	donne	habite
Tu	cherches	demandes	donnes	habites
il/elle	cherche	demande	donne	habite
Nous	cherchons	demandons	donnons	habitons
Vous	cherchez	demandez	donnez	habitez
ils/elles	cherchent	demandent	donnent	habitent

la famille: family  
 le coiffeur: hair dresser  
 le médecin / la femme médecin: doctor  
 le jour / la journée: day  
 le matin / la matinée: morning  
 le soir / la soirée: evening  
 la semaine: week  
 le mois: month  
 la saison: season  
 l'an / l'année: year  
 l'heure (f.): hour  
 la minute: minute  
 la seconde: second  
 Sur: on, about  
 le tiroir: drawer  
 chaque: every, each  
 le frigo: fridge  
 Sous: under  
 l'eau (f.): water (in sea)  
 la clé: key  
 le lit: bed  
 la courante: water (for drinking)  
 la chambre: room  
 le chapeau: hat, cap  
 la carte: card  
 la poubelle: recycle bin  
 la santé: health

	travailler: to work	pouvoir: can	savoir: to know	acheter: to buy
Je	travaille	Peux	Sais	'achète
Tu	travailles	Peux	Sais	achètes
il/elle	travaille	peut	Sait	achète
Nous	travaillons	pouvons	Savons	achetons
Vous	travaillez	pouvez	Savez	achetez
ils/elles	travaillent	Peuvent	Savent	achètent

préférence: ~~preference~~ preference  
 noix: walnut  
 noix: nut  
 raisin: grape  
 natation: swimming  
 danse: dancing  
 entreprise (f.): enterprise, attempt  
 marche: walking  
 musée: museum  
 théâtre: theatre  
 cinéma: cinema  
 hôpital (m): hospital  
 tour: tower  
 place: square  
 pomme: apple  
 pendant: during  
 temps: free times  
 liberté: liberty  
 réparation: repairing  
 jardinage: gardening  
 mieux: better  
 jamais: never  
 entre: between  
 à droite: on the right  
 à gauche: on the left  
 derrière: back of

	aimer: to like	Sortir: to go out	aller: to go	lire: to read	faire: to do
Je	J'aime	Sors	vais	lis	fais
Tu	aimes	Sors	vas	lis	fais
il/elle	aime	Sort	va	lit	fait
Nous	aimons	Sortons	allons	lisons	faisons
Vous	aimez	Sortez	allez	lisez	faites
Ils/elles	aiment	Sortent	Vont	lisent	font

toujours: everyday, always.  
 aujourd'hui: today  
 le chanteur / la chanteuse: singer  
 pour: for  
 le jeune / la jeune: young  
 dans: in, into  
 la poche: pocket  
 Le Lundi: Monday  
 Le mardi: Tuesday  
 Le Mercredi: Wednesday  
 Le Jeudi: Thursday  
 Le Vendredi: Friday  
 Le Samedi: Saturday  
 Le Dimanche: Sunday  
 Le Janvier: January  
 Le Février: February  
 Le Mars: ~~March~~ March  
 L'Avril: April  
 Le mai: May  
 Le Juin: June  
 Le Juillet: July  
 L'Août (m): August  
 Le Septembre: September  
 L'Octobre (m): October  
 Le Novembre: November  
 Le Décembre: December

	Partir: to leave	Commencer: to start	manger: to eat	se coucher: to go to bed
Je	pars	Commence	mange	me couche
Tu	pars	Commences	manges	te couches
Il/elle	part	commence	mange	se couche
Nous	partons	commençons	mangeons	nous couchons
Vous	partez	commencez	mangez	vous couchez
ils/elles	partent	commencent	mangent	se couchent

n (m.): Autumn  
 (m.): Winter  
 nps: Spring  
 Summer  
 yesterday  
 tomorrow  
 / l'ouverture: opened  
 / la fermée: closed  
 when  
 where  
 quelle: what, which  
 how  
 how many / much  
 at  
 whom  
 in whom  
~~pour~~ for whom  
 with whom  
 why  
 in where  
 because  
 a née: borned  
 / la morte: dead  
 before  
 after

	venir to come	rester: to stay	peser: to weigh	se peigner: to comb	mante: to cloak
Je	vien	reste	pèse	me peigne	mante
Tu	vies	restes	pèses	te peignes	mantes
il/elle	vient	reste	pèse	se peigne	mante
Nous	venons	restons	pesons	nous peignons	mantons
Vous	venez	restez	pesez	vous peignez	mantez
ils/elles	viennent	restent	pèsent	se peignent	mantent
<del>je</del>					
<del>tu</del>					
<del>il/elle</del>					
<del>nous</del>					
<del>vous</del>					
<del>ils/elles</del>					

		vouloir / want	devoir / must
le minuit: midnight	Je	veux	dois
ensemble: together	Tu	veux	dois
Jusqu'à: till, until	il/elle	veut	doit
le chemiser: shirt	Nous	voulons	devons
maintenant: now	Vous	voulez	devez
très: very	ils/elles	veulent	doivent
trop: too			
ces jours: nowadays			

le prochain / la prochaine: next

Si: if (a positive answer for a negative sentence)

Sans: without

comme: as, like

dans, alors: so

le bisou: kiss (n.)

le itinéraire: route

pittoresque: exciting

le nord: north

le sud: south

l'ouest (m.): west

l'est: east

le hexagone: hexagon (a shape)

la maisonette: hut, cottage

la pierre: rock

à mare: small lake, pond

à côté: near

le pôle: pole

l'événement (m.): event

	Jeter: to throw	
	Je jete	Je
	Tu jetes	Tu
	Il jete	il/elle
	Nous jetons	Nous
	Vous jetez	Vous
	Ils jettent	ils/elles

among (for one kind)  
 among (for plus 1 kind)  
 e: back of  
 er marché: supermarket  
 re  
 e: in front of  
 'à: until, till  
 ier (m.): stairs  
 (e): alone  
 iment: house, flat  
 - (f.) copain (m.): buddy, mate  
 bre (m.): disorder, muddle, untidiness  
 uble (m.): appartement, building (non  
 (e): isolated, alone, distinguished  
 (m.): high (on the high (adv.))  
 ge (m.): floor  
 xussée: autoroute  
 'e): clear  
 loir: short passageway  
 ndrier: ashtray  
 uche: shower  
 di: soil, ground, bottom, lowest part  
 rêtre: window  
 in: bath  
 nteau: coat  
 ulin: mill, grinder



près : Near  
 le rez-de-chaussée : ground floor  
 sombre : dark , low light  
 vieux , vieille : old  
 la vue : apperance , <sup>adj.</sup>visuality (precedent)  
 ces jours : Nowadays  
 la verre : glass  
 bas : low , on the low.  
 la cave : ground floor (underground)  
 la caverne : cave  
 la location : renting , money is renting  
 la recherche : project , searching  
 le sous-sol : underground  
 la vente : selling  
 le propriétaire : owner of the building  
 le souvenir : memory , remembrance  
 en colère : angry  
 la colère : anger , fury , heat  
 le foyer : dormitory  
 fatigué(e) : tired  
 sommeil (e) : sleepy  
 sale (e) : dirty  
 pressé(e) : hurry  
 mouillé (e) : wet  
 la boulangerie : bakery , baker's  
 'habitude (f.) : habitude

early  
 h: bath  
 che: shower  
 ssant: a type of a french bread  
 de fruit: fruit juice  
 e(f.): affair, situation, object, commodity  
 iciel: software, pc programs.  
 contré: interview, meeting, negotiation  
 rise(f.): enterprise, attempt, undertaking  
 i: bowl  
 ?i: glass  
 i: milk  
 illon: butterfly  
 i: sunny  
 ude: loneliness, desolation  
 (e): magnifique, wonderful  
 endless  
 i: as, like  
~~iv~~ ivre, ivrogne: drunk  
 t: really  
 is: death, end  
 i: scream, cry, shout  
 der: walkman  
 e de: because of  
 e suite / tout à l'heure: soon, shortly

souvent / rarement : often  
 quelque fois / de temps en temps / par fois ; some  
 encore : still, more  
 à vas / tes souhaits ; god bless you!  
 silencieusement : silently (adv.)  
 silencieux / silencieuse : silent (adj.)  
 le conseil : advice, council, assembly  
 dur (e) : tiresome, tiring, strenuous  
 diplômé(e) : graduated  
 amoureux / amoureuse : lover, dreamy person  
 amical : friendly.  
 l'amitié (f.) : friendship  
 le doute : doubt, suspicion  
 la certitude : certainty, accuracy  
 le moyen : tool, device, vehicle  
 au fait : actually, as a matter of fact  
 commercial : commercial  
 l'entreprise (f.) : enterprise, company  
 la disparition : disappearance, dissolving  
 déjà : already  
 seul (e) : alone, lonely  
 le fichier : folder  
 évidemment : all right!  
 tranquille (e) : calm  
 religieux / religieuse : religious, sacred

on (f.): invasion, occupation, plague  
 ée: rocket  
 (f.): orbit, trajectory (math)  
 fre: password  
 e: stick  
 king  
 : end, object, mission  
 sionist (e): impressive, affecting  
 eteur: founder, promoter, organizer  
 tre: artist  
 rrent: racer (la concurrence)  
 r / la voleuse: thief  
 : bath  
 ce: seance, projection, performance  
 e: rule  
 ieur (e): out  
 se: stupidity  
 de bus (m.): bus stop  
 à: thanks to, owing to, by means of  
 net: top, summit  
 est: softly, heavily (adv.)  
 e: crepe, crape

— voici ⇒ this is

\* Quel est le nom?

\* Quel est le prénom?

\* Quelle est la nationalité?

page = sayfo

\* Comment tu t'appelles?

\* Tu t'appelles comment? } What's your name?

\* Comment t'appelles-tu?

16.09.08

— A la prochaine

\* Écoutez ⇒ listen

\* Écoutez moi ⇒ listen to me

\* Écoutez bien ⇒ listen carefully

→ Bon après-midi → good afternoon

→ Bon soir → good evening

→ Bon nuit → good night

ça y est

ça va } Tamam mi?

c'est bon } Oui, ça va

\* C'est fini ⇒ Have you finished?

Non, pas encore ⇒ not yet

Allez!

Allez-y! } Come on!

On y va → lets

\* Enchanté / Enchantée ⇒ nice to meet you

⇒ Je suis enchanté(e) de vous connaître.

Nice to meet you / I'm happy to meet you.

\* Merci beaucoup

\* Je vous en prie ⇒ your welcome

Je t'en prie

- De rien

- Ça ne fait rien

⇒ Répétez après moi, s'il vous plaît.

repeat after me please.

\* À demain = see you tomorrow

bon / bonne

masculin (le)      féminin (la)

\* Comment vous vous appelez?

\* Comment vous appelez-vous?

\* Vous vous appelez comment?

\* Comment tu t'appelles?

\* Comment t'appelles-tu?

\* Tu t'appelles comment?

What's your name?

\* monsieur ⇒ m

\* madame ⇒ mme → evli, ye yasi gecekim

\* mademoiselle ⇒ mille → bekar genç

Quel est votre nom? → What's your name?

ton

\* On fait une pause ⇒ we're having a break

⇒ maintenant ⇒ now

\* Vous allez bien?

\* Comment allez-vous?

\* Comment ça va?

} How are you?

\* Tu vas bien?

\* Comment vas-tu?

\* Ça va?

\* Comment ça va?

\* (Je vais bien, merci, et vous (toi)?)

\* (Je vais très bien, merci, et vous (toi)?)

\* Pas mal ⇒ eh işte

\* Comme si comme ça ⇒ şöyle böyle

\* Je vais mal ⇒ I'm bad

D'abord ⇒ first

et Puis ⇒ then

en fin ⇒ at the end

⇒ encore une fois ⇒ one more time

voilà ⇒ güzel

17.09.08

\* la France

\* connaître ⇒ tanımak, bilmek

\* la Turquie

⇒ comment ⇒ how

⇒ Quel ⇒ which

⇒ Que ⇒ what

⇒ Qu'est-ce que ça va veut dire? ⇒ What does it mean?

usages ⇒ adetler, gelenekler

les gestes ⇒ mimikler

l'homme = mon

la femme = women

⇒ se serre la main ⇒ el sıkışmak

\* regardez le dessin ⇒ look at the picture

⇒ maman = la mère

\* papa = le père

\* s'embrassent ⇒ kucaklaşmak, yanaktan öpüşmek

bienvenue ⇒ welcome

⇒ Qu'est-ce que vous voyez dans le dessin?

What do you see in the picture?

Je vois

⇒ étudiant / étudiante ⇒ student

\* Ils sont dans la classe ⇒ they're in the classroom

Prononcez

1 - j  
2 - u  
3 - u

\* D'abord, vous écoutez et puis vous répétez

↳ first listen then repeat

\* On écoute = we're listening

écouter = to listen



é ⇒ accent aigu

è ⇒ accent grave

ê ⇒ accent circonflexe

ë ⇒ tréma

C'est tout ⇒ that's all

C'est bon?

Oui, c'est bon. } iyi mi?, doğru mu?

Oui, c'est ça ⇒ yes it is. Yes, that is alright.

anglais ⇒ İngiliz

⇒ Fransızca'da uyrukları adj. olarak kabul ediyoruz. ve küçük harfle yazıyoruz.

⇒ allemand = Alman

\* prononcez = telafuz

\* continuez = devam

\* répétez = tekrar et

\* répondez = cevapla

\* regardez = bakmak

\* écoutez = dinle

\* écrivez = yazın

\* complétez = tamamla

\* trouvez = bulun

à vous ⇒ Sıra sizde

→ Qu'est-ce qu'il dit? ⇒ What does he say?

⇒ Qu'est-ce qu'elle dit? ⇒ What does she say?

connaître ⇒ tanımak, bilmek

connaître → tanımak, bilmek

- Je connais
- tu connais
- il/elle connaît
- nous connaissons
- vous connaissez
- ils/elles connaissent

⇒ se serre la main ⇒ el sıkışmak

amical = yakın

\* baisers / bises / bisous ⇒ öpmek

Natalie (okutur)

comprendre → understand

- Je comprend
- tu comprends
- il/elle comprend
- vous comprenez
- nous comprenons
- ils/elles comprennent

\* Je ne comprends pas le français.

İ don't understand français.

\* parler → speak

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| - Je parle      | - vous parlez       |
| - tu parles     | - nous parlons      |
| - il/elle parle | - ils/elles parlent |

- \* Je m'appelle Osamin.
- \* Je viens d'Ankara.
- \* J'ai 23 ans.
- \* Je suis votre professeur de français.
- \* Comment tu t'appelles? - What is your name?

Bonjour ⇒ hello! (formal)

Salut ⇒ hello! (informal)

Au revoir ⇒ Bye! (formal)

À bientôt ⇒ See you

À tout à l'heure ⇒ See you in a short time

À lundi ⇒ See you on Monday

⇒ Comment ça va?

⇒ Ça va? (How is it going?)

⇒ Comment allez-vous? (How are you?)

⇒ Comment vas-tu?

aller ⇒ to go

→ Ça va bien merci, et vous? → siz  
toi? → sen

\* D'accord ⇒ OK!

\* ça va ⇒ tamam mı?

antepce mi?

⇒ se présenter ⇒ kendini tanıtmak

présenter qqn ⇒ başkasını tanıtmak

↓  
quel qu'un ⇒ somebody

⇒ Encore une fois. ⇒ one more time  
 ⇒ répétez après moi, s'il vous plaît! ⇒ repeat after me  
 please.

⇒ Écoutez ⇒ listen

⇒ Bien sûr ⇒ of course

Vous vous appelez comment?

h - muet = telofuz edilmeyen

h - aspire = telofuz edilen

être = to be

- Je suis                      - nous sommes

- tu es                        - vous êtes

- il est                        - ils sont

- elle est                     - elles sont

s'appeler

appeler

s'appeler ⇒ called by

- Je m'appelle                - nous nous appelons

- tu t'appelles                - vous vous appelez

- il s'appelle                 - ils s'appellent

- elle s'appelle                - elles s'appellent

- pas encore ⇒ not yet

- c'est (l'heure) ⇒ break, break time

- j'ai ⇒ I have

- aussi ⇒ too

\* Comment: how

quel: which

que: what

se saluer: to greet, to salut

l'homme: man

la femme: woman

en fin: in the end

se serrer la main: el sıkışmak

s'embrasser: to kiss

regardez: to look

écouter: to listen

C'est tout: that's all

C'est bon?: is that correct?

prononcez: to pronounce

continuez: to continue

répétez: to repeat

répondez: to answer

écrivez: to write

complétez: to complete

attention: attention

à: to, at/in

à vous: it's your turn.

Qui: who

Oui: yes

Non: no

parler: to speak

comprendre: to know

encore: more, still

chercher: to search, to look for

désolée: sorry (Je suis désolée)

je suis en retard: I'm late

dépêchez-vous: hurry up

Taisez-vous: shut up

vite: fast

un garçon → boy

un Français / une Française → French

un pays → country

un appartement → flat

un crayon → pencil

un livre → book

un cahier encre → notebook

un cahier d'exercices → workbook

un stylo → pen

un ordinateur → P.C

un arbre → tree

un ami / une amie → friend

un fauteuil → sofa

un fils / une fille → son / girl-daughter

une ville → city

une maison → house

une gomme → gum, cleaner

une cassette → cassette

une table → table

une porte → door

une feuille de papier → a piece of paper

une route → route

une chaise → chair

une fleur → flower

une armoire → wardrobe

une dame → woman, lady

avoir → to have

dans → in

le monde → world

recevoir → to receive

envoyer → to send

s'excuser → to excuse

remercier → to thank

la mère → mama

la mer → sea

la maire → belediye başkanı

attendre → to wait

faire → to do / to make

autour de → around

mais → but

le chien → dog

un sentiment → sensation

pour → for / to

à → to / for

- (i) Bonjour: Hi (formal), good morning  
 Salut: Hi (informal)  
 Au revoir: good bye.  
 Au bientôt: see you soon.  
 Au tout à l'heure: see you later.  
 D'accord: OK.  
 Répète après moi: ~~Repeat~~ after me.  
 Écoutez: to listen.  
 Bien sûr: of course.  
 Être: to be.  
 S'appeler: to be named, heißen  
 S'il vous plaît: please  
 Au demain: see you tomorrow.  
 Au lundi: see you on Monday.  
 Merci: thank you.  
 beaucoup: very much.  
 Monsieur: mr.  
 madame: mrs.  
 mademoiselle: ms.  
 le bon / la bonne: good.  
 bien: good (+v).  
 pas encore: not yet.  
 allez: come on!  
 De rien / Je vous en prie / Je t'en prie / On y va / On commence: B le.  
 Enchanté: to be nice  
 se présenter: to present self  
 Bon-soir: good evening  
 Bonne-nuit: good night  
 Bon après-midi: good afternoon  
 pas mal: not yet  
 comment si comme ça: so so  
 d'abord: before  
 n.l. n.a. ... n.l.
- un professeur / un fem. p. fe  
 ↓  
 Professor  
 une actrice / un actor  
 ↓  
 film cinema  
 comme → as / like  
 ou → or  
 où → where  
 d'où → from where  
 venir: to come  
 quelle est votre profession?  
 ↓  
 what's your job?  
 vous venez d'où?  
 ↓  
 where do you come from?  
 célibataire → single  
 marié / mariée → married  
 fiancé / fiancée → fiance  
 Quelle est votre situation famille  
 ↓  
 what your sex situation?  
 Qui est-ce? → Who is this?  
 C'est... → This is...  
 de → of / from  
 du → de + le (m.t)  
 la mère du professeur → the mother  
 quelqu'un → somebody  
 quelque → something  
 facile x difficile → easy x difficult  
 la guerre → war  
 l'étoile → star  
 un oiseau → bird  
 où sont-ils? → where are they?  
 Ils sont où? → where are they?  
 beauté → beauty  
 société → society

Discours direct

1) Paul dit: "Il pleut".

(Paul says: "He is crying")

2) Est-ce que vous sortez?3) Où allez-vous?

Where

Quand partez-vous?

Where

4) Qu'est-ce que vous faites?

Que voulez-vous?

What

Qu'est-ce qui se passe?

5) Partez! (l'impératif)

6) Il dit: "Je sais ce que je veux".

↓  
says

7) Je pars et j'emmène ma fille.

8) Paul à Marie: "Tu veux m'épouser".

Marie à Paul: "Oui".

Discours indirect

1) Paul dit qu'il pleut.

Paul says that he is crying.

2) Il demande si vous sortez.

↓            ↓  
ask        whether

3) Il demande où vous allez.

He asked where we went.

4) Il demande ce que vous faites.

What

Il demande ce que vous voulez.

What

Il demande ce qui se passe.

What

5) Il lui dit de partir.

— demande

(He says her to go)

6) Il sait ce qu'il veut.

(He says what he want)

7) Il dit qu'il part et qu'il emmène sa fille.

that

that.

8) Il lui demande si elle veut

whether

l'épouser et elle lui répond que

that

. Oui .

TOUT (E):

\* tout le / toute la = all the

\* toute la reste = all the rest

\* pendant tout le voyage = during the whole trip

\* toute la nuit = all night

- il a dépensé tout son argent

(he has spent all his money)

\* tout le monde = everybody / everyone

TOUT (adj) = VERY

\* une toute jeune femme = a very young woman

\* habillé tout en noir: dressed all in black,

\* tout en laine = all wool.

\* tout en + participe ~~présent~~ présent

tout en marchant = while walking.

\* tout à fait = quite

\* tout à l'heure = later (plus tard)

\* tellement = so much -

\* j'étais tellement fatigué = I was so tired.

\* tant de = so much / so many

\* comme tant d'autres = like so many others.

\* absolument = absolutely

absolue) = absolute.



TANT = SO MUCH

Il l'aime tant = he loves her so much

tant de : so much, so many

comme tant d'autres = like so many others.

tant et si bien que = so much so that

gagner tant par mois = to earn so much a month

tant que = as long as, while

tant que tu n'auras pas fini tes devoirs, tu

seras à la maison

(you can't go out until you've finished your homework.)

tant mieux : good.

tant mieux pour lui = good for him.

tant pis : that's just too bad

tant pis pour lui = that's just too bad for him.

en tant que : as

en tant qu'ami de la famille

(as a family friend)

= Les adverbes =

au fur et à mesure: as one goes along / as fast as one earns (oldukca, yaptikca)

au fur et à mesure de + nom

au fur et à mesure que + conjonction

légué: derived (türev)

profondement: deeply (derinlelikle)

profond: (v) = deep.

précisément: accurately. (akikca)

precise: precise, accurate.

précisément = justement = exactement

(accurately) (precisely) (exactly)

\*poliment: politely (nazikce)

\*éperduement: passionately (gülgünce) (utkuyla)

Je m'en moque éperduement / I couldn't care less

éperdu(e): passionate / distracted

assidûment: regularly

assidue(e): (adj) regular, diligent

\*gaiement: cheerfully \*gaie(e) → cheerful (neseli)

\*gentiment: kindly

\*gentil / gentile (f)

\*brièvement: briefly (kıvraca)

\*bref, brève

- récemment = recently. (ad. once)  
 méchamment = cruellement → spitefully (adv)  
 méchant: naughty (yaraucos) malicious. (adj)  
 constamment (adv) constantly  
 constant (adj): constant (sürekli)  
 couramment (adv) = fluently / commonly (kolaylıkla)  
 courant: (adj) = common, everyday, standart.  
 récemment (adv) = recently  
 récent (adj) = recent.  
 prudemment = carefully / cautiously  
 prudent = careful  
 évidemment = obviously  
 évident = obvious  
 charmant = charming / lovely  
 efficacement = efficiently  
 modestement: modestly  
 modeste: modest  
 pauvrement = poor  
 \* en ce moment = at the moment (maintenant)  
 \* à ce moment - là = at that time / in that case  
 \* davantage = more  
 bien / encore davantage = much / even more  
 \* Je n'en sais pas davantage  
 I don't know any more about it.

si = if

Si j'avais de l'argent, j'achèterais une voiture

if I had my money, I would buy a car.

si seulement = if only

si j'avais su = if only I had known

si = if, whether

il ignore si elle viendra

he doesn't know whether or if she'll come (or not)

si ce n'est = apart from

il n'avait rien emporté, si ce n'est quelques biscuits

he had taken nothing with him apart from a few biscuits)

si = such, so

de si gentils amis = such kind friends

il parle si vite qu'on ne le comprend pas

he speaks so fast it's impossible to understand him

si = as

elle n'est pas si timide que tu crois

he's not as shy as you think

## HYPOTHÈSE ET CONDITION

\* Après si d'hypothèse ou de condition, on ne trouve jamais le conditionnel ni le futur.

\* Si'il fait beau demain, je partirai avec toi. } si + pré  
(If it is fine tomorrow, I'll leave with you)

↓ réalisable ou contraire à la réalité.

\* Si + imparfait / conditionnel présent

- Si'il pleuvait demain, je mettrais mon imperméable.

(If it were to rain tomorrow, I would put on my raincoat)

2. L'hypothèse n'est plus réalisable.

\* Si + plus-que-parfait / conditionnel présent

- Si'il avait plu, j'aurais mis mon imperméable

(If it had rained, I would have put on my raincoat)

"Au cas où" et "Même si"

\* L'hypothèse a encore une chance de se réaliser.

\* Au cas où il pleuvrait, je prends mon imperméable.

. (In case it rains (should rain) I'll take (I'm taking) my rain.

\* Au cas où il aurait plu, j'avais pris mon imperméable

(si l'hypothèse ne s'est pas réalisée)

Au cas où il viendrait  
↓  
(in case)

{ j'ai déjà pris mes dispositions. (hier)  
(I have taken precautions)  
je prends (Maintenant) mes dispositio  
(I'm taking precautions)  
je prendrai (demain) mes dispositio  
(I will take precautions)

## ≠ MÊME SI (EVEN IF) ≠

\* Exprime un condition rejetée, une condition qui n'influence pas la réalisation de l'action de la principale.

- Même s'il se <u>fâche</u> (Even if he gets angry)		je me <u>tairs</u> . (I am saying nothing)
		je me <u>tairai</u> . (I will say nothing)
		<u>tais</u> -toi (Say nothing)
- Même s'il se <u>fâchait</u> (Even if he got angry)		je me <u>talrais</u> I would say nothing)
- Même s'il s' <u>était</u> <u>fâché</u> (Even if he had got angry)		je me <u>serais</u> tu. (I would have said nothing)

1) ne - - - - rien = nothing

Je ne vais rien / Il n'entend rien / Elles ne disent rien

2) ne - - - - jamais = never

Elle ne sort jamais / Il ne danse jamais

3) ne - - - - personne = nobody

Tu ne vois personne / Il n'inuite personne

4) ne - - - - plus = no longer

Je ne fume plus / Il ne sort plus / Il ne boit plus

Persone ne parle = Nobody is speaking.

Rien ne bouge = Nothing is moving.

NEJN  
(obj)

Özne (Subj)

Örne n'achète jamais rien → (Asla hiç bir şey almaz)

(Birtedil zamanlarda ve pasre coupasé de "RIEN" yorduci fiilin d'une getir)

1- Nous n'avons rien entendu. (yorduci fiilden sonra)

2- Ils n'ont vu personnes (asıl fiilden sonra)

\* À faire = yapılacaklar à --cet, --cat

Les affaires à faire

tout à fait = Certainly

\* pas du tout = Hiç de öyle değil.

Le pronom en:

\* article partitif = du / de la / des

- Vous voulez de la bière? - Oui, j'en veux.

\* une / un / - des → belirsiz article

- Vous avez un ordinateur? - Oui, j'en ai un / Non, je n'en ai pas.

- être pressé(e) = be quick
- être membre de qch = to be member of something
- \* plein de - - - - = busy of sth.
- être en train de faire qch = Present continuous tense.
- se mettre en colère contre qn } → (kuyorum)  
 être en colère contre qn } angry at sth / angry with sub.  
 } → now (kuginiw)
- \* arriver à qq : Birinin basına bir sey gelmesi
- arriver à f. qch; } succeed in sth.  
 réussir à f. qch }
- \* être à qn = Il est à moi (You are mine, I 'am yours)  
 parler de = to talk about
- aller faire qch = to go to doing sth.
- \* avoir envie de f. qch = (I don't want to do sth)
- être fier(ère) de qn =
- être diplômé de l'université = graduated to university
- faire les recherches = to note researching
- \* revenir à qch/qn = to come back to sth/sub. (dönmek)
- croire à qn/qch = to believe sub/sth
- se faire plaisir = kendini mutlu etmek.
- \* faire connaissance avec qn = to meet sub
- être à la mode = moda olmak (fashion)
- apprendre à f. qch } try to do smth.  
 essayer de f. qch }
- \* aller à qn = birine yaktirmek
- penser à qn/qch = to think of sub/sth.
- \* plaire à qn = birinin hoşuna gitmek.
- \* être de la couleur de qch = bir şeyin renginde olmak.
- avoir l'occasion de f. qch = bir şeyi yapmaya fırsatı olmak.
- manquer l'occasion = fırsat kaçırmak



\* à l'occasion de qch = Birseyin vesilesiyle

\* à l'occasion = Fırsat buldukça

présenter à → to introduce ... to  
 apporter à → to bring ... to  
 donner ... à → to give ... to  
 montrer ... à → to show ... to  
 prêter ... à → to lend, loan ... to  
 rendre ... à → to give back ... to

pour tout → however  
 plus de temps → more time  
 ni → or

un soir - one evening  
 mardi - Tuesday  
 un mardi - one Tuesday  
 un jour - one day  
 le 4 mai - on May 4  
 une fois - once  
 deux fois - twice  
 plusieurs fois - several times

le soir - in the evening  
 tout les soirs - every evening  
 le mardi - on Tuesdays  
 tout les mardis - every Tuesday  
 chaque jour - everyday  
 tous les jours - everyday  
 d'habitude - usually  
 habituellement - usually  
 autrefois - in the past  
 parfois - sometimes

un morceau → piece  
 un paquet → pack, package  
 un pot → jar  
 un sac → bag  
 une boîte → box, can  
 une bouteille → bottle  
 une tranche → slice

assez de → enough  
 beaucoup de → a lot, much, very much  
 a lot, many  
 trop de → too much, too many  
 peu de → little, not much, few  
 not many  
 combien de → how much, how many

un(e) autre → another → Veux-tu un autre croissant?  
 d'autres → other → As-tu fait d'autres sandwichs?  
 plusieurs → several → J'ai acheté plusieurs cassettes.  
 quelques → some, a few → Nous avons invité quelques amis.

## ≠ LE PASSIF ≠

\* John Baird a inventé la télévision. actif

- La télévision a été inventée par John Baird.

- The television was invented by John Baird.

} passif

Formation:

"être" + participe passé + par

am are + past simple + by  
is

\* Les enfants ont été vaccinés à l'école.

(were vaccinated)

\* Les enfants seront vaccinés à l'école.

(will be vaccinated)

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Esmeray ÜNAL

**Doğum yeri ve tarihi:** Tarsus, 16.09.1975

**Tel. No:** 0 324 357 42 45

**e-mail :** [esmerayunal@yahoo.fr](mailto:esmerayunal@yahoo.fr)

### EĞİTİM DURUMU

- 2006-2009 Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı/Adana
- 2001-2006 Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği/Adana
- 1994-1998 Önlisans: Mersin Üniversitesi Mersin M.Y.O. Turizm ve Otelcilik / Mersin
- 1989-1992 Lise: Tarsus Lisesi

### İŞ DENEYİMİ

- 2007-...** : Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümünde Ücretli Öğretim Elemanı
- 2006- 2007** : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümünde Ücretli Öğretim Elemanı
- 1997- 2001** : Mersin Otelinde Resepsiyon Memuru