

ÖYKÜLERDE TÜRKÇE ANADİLİNİN İKİNCİ DİL OLARAK FRANSIZCAYA ETKİSİ

Mehmet-Ali Akıncı

Harriet Jisa and Sophie Kern

1. GİRİŞ

Öykü üzerine yapılan araştırmada iki farklı fakat birbiriyle ilişkili analiz noktası ele alınmıştır: anlam bütünlüğü ve tutarlılık. Hickmann'e (1995:201) göre anlam bütünlüğü, içeriğin ifade edilmesinde kullanılan dilbilimsel araçlar; tutarlılık ise, öykü içeriğinin yapısı ile ilgilidir. Örneğin, hikâyenin dilbilgisi, öykü metinlerinin ortaya koyulması ve anlaşılmasını sağlayan bilişsel yapıyı oluşturan temel öykü yapısının temsilcisidir (bknz. Mandler 1978; Mandler ve Johnson 1977, 1980; Rumelhart 1975, 1977, 1980; Thorndyke 1977). Hikâye dilbilgisinin hatırı sayılır ölçüde farklı detayına rağmen, iyi oluşturulmuş bir hikâyede birtakım unsurların bulunması gerektiği genel olarak kabul edilmektedir: hikâyenin geçtiği yer, başlangıçta bir problem, problemi çözme girişimleri ve çözüm (Adam 1985; Labov ve Waletzky 1967; Stein 1982; Stein ve Trabasso 1981).

Ne var ki, öykü yapısı ve anlam bütünlüğü arasındaki ilişki noktasında ortak bir kanı yoktur. Thorndyke'ın (1977) yaptığı bir çalışmada iki gruba öykü metinleri verilmiştir. Bir grup kurallı hikâye yapısı ile diğer grup ise kuralsız hikâye yapısı ile hikâyeler dinlemiştir. Tahmin edileceği gibi kurallı hikâye dinleyen deneklerin hatırlama oranı daha yüksekti. Fakat Garnham, Oakhill ve Johnson-Laird (1982), kuralsız hikâyelerin anımsanma oranının, anlam bütünlüğü yapısında yapılacak değişikliklerle artırılabilirliği sonucuna varmıştır. Anlam bütünlüğü ima yoluyla tekrar oluşturularak, kuralsız hikâyelerin anımsanma oranı artırılmıştır.

Yapılan bazı araştırmalara göre anlam bütünlüğü ve tutarlılığın gelişimi, birbiriyle oldukça yakından ilişkilidir (Shapiro ve Hudson 1991). Diğer bir takım araştırmalara göre ise, anlam bütünlüğü ve tutarlılık sadece birbiriyle paralel oluşumlar değildir, hikâye dilbilgisinin gelişimi, bağlaçlar gibi birbirine bağlı araçların gelişimi için de oldukça önemlidir (French ve Nelson 1985).

Sadece bir dil konuşan Fransız çocukları hakkında yapılan araştırmada Jisa ve Kern (1995), öykü yapısı ve söz dizimsel yeterlilik kazanımının ayrılmaz bir biçimde birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Öykü yapısı, özellikle epizodik (olaylara dayanan) yapı, dilbilimsel biçimlerin kullanımında alt dallara ayrılmaktadır. Örneğin, çocukların epizodik yapı anlayışlarındaki değişiklik, öykü ödevlerinde kurdukları sıfat cümlelerindeki değişiklikler ile gözlemlenebilir. Bu tip yapılar, tek dil konuşan Fransız çocukların öykü metinlerinde vaktinden önce ve sık sık görülür. Fakat hikâye anlatımında bu yapıların olgunlaşmış *kullanımı*, öykü metninin bölümlere ayrılmasını gerektirir (Jisa ve Kern 1998). Çocukların art gönderim zamirlerini kullanmaları da yine öykü yapısı ile ilgilidir: bölümler içinde art gönderim zamirlerini daha çok kullanırlar (Hickmann, Kail ve Roland 1995; Jisa 2000). Hickmann'e (1995) göre, dilbilimsel biçimler ve öykü tutarlılığı arasındaki ilişkinin gelişimini anlamak adına daha çok araştırma yapılmalıdır.

Öykü araştırmalarının büyük çoğunluğu, iki dil bilen kitleyi görmezden gelmektedir fakat iki dil bilen insanlar ve olma yolunda ilerleyen çocuklar, paha biçilmez değerinde bir bilgi kaynağıdır. Bu bölümde sunulan çalışmada

öykü yapısı ve öykü yapısı anlatımını (ifadesini) ayırmaya çalıştık. Türkçe-Fransızca bilen çocuklardan önce Türkçe (ana dilleri) akabinde Fransızca olarak bir hikâye anlatmaları istendi. Bu bize iki dilde kullandıkları öykü yapılarını karşılaştırma olanağı vermektedir. Bu çalışmanın denekleri aslında üç yaşına kadar sadece Türkçe biliyor, daha sonra sadece Fransızca konuşulan anaokullarına gitmeye başlıyor. Bu çocukların çoğu on yaşında, Fransızca'yı hâkim üretken dil olarak benimsiyor (Akıncı 1999). Çalışmamıza yön veren üç soru var. İlki şu şekilde:

1. İki dil bilen çocukların Fransızca ve Türkçe olarak anlattıkları öykü metinleri birbiriyle kıyaslanabilir mi yoksa bir dildeki metinler diğerine göre daha mı “tam”?

İlk soruyu irdelemek için, iki dil bilen çocuklar tarafından Türkçe ve Fransızca olarak oluşturulan metinlerin, makro yapılı öykü öğelerini (Berman 1988; Berman ve Slobin 1994: 46) kıyaslayacağız. Daha sonra ikinci sorumuza cevap aramak adına, iki dil bilen çocukların Fransızca metinleri ile sadece Fransızca konuşan çocukların oluşturdukları metinlerini kıyaslayacağız.

2. Fransızca ve Türkçe bilen ve tek dil bilen çocukların oluşturduğu Fransızca metinler, her üç yaş aralığında da kıyaslanabilir mi?

İkinci soru, tek dil bilen Fransız çocukların metinleri ile iki dil bilen çocukların metinlerindeki makro yapı öğelerinin kıyaslanmasını ele alacaktır. Daha sonra, makro yapı öğelerini kodlamak için, tek dil ve iki dil bilen çocukların kullandığı dilbilimsel yapıları daha yakından inceleyeceğiz. Üçüncü sorumuz şu şekilde:

3. Fransızca-Türkçe bilen çocukların Fransızca metinlerde farklı öğeleri kodlamak için kullandığı dilbilimsel yapılar, sadece Fransızca konuşan çocukların kullandıklarıyla aynı mıdır?

Üçüncü soruya, tek dil ve iki dil bilen çocukların hikâyelerindeki öykü öğelerini kodlamak için kullandıkları dilbilimsel biçimleri daha nitel bir gözle irdeleyerek cevap vereceğiz.

2. ÇALIŞMA PLANI

2.1 Denekler

Öykü metinleri 5, 7 ve 10 yaşında, tek dil veya iki dil bilen öğrencilerden toplandı. Tablo 1’de her gruptaki denek sayısı ve yaş ortalaması verilmektedir. İki dil bilen çocuklardan dördü Türkiye’de doğmuş ve 1 yaşından önce Fransa’ya gitmiştir. Geri kalan çocuklar Fransa’da, Türkçe konuşan ailelere doğmuşlardır. Bu çocukların ebeveynlerinin hepsi Türkiye’de doğmuştur. Annelerin hiçbiri çalışmıyor. Babaların yüzde altmış ya işsiz ya da inşaat endüstrisinde çalışıyor. Annelerin dörtte biri ve babaların yüzde onu tahsilsiz. Ebeveynlerin yüzde altmış ilkokul mezunu. Annelerin yüzde on birinin ve babaların yüzde yirmi beşinin biraz ortaöğretim eğitimi var. Türkçe ve Fransızca bilenlerin tersine sadece Fransızca bilenler orta sınıf ailelerden geliyor. Ebeveynlerin eğitim seviyesi ortaöğretim ile lise eğitimi arasındadır.

Tablo 1: Türkçe ve Fransızca bilen ve sadece Fransızca bilen denekler.

| Fransızca | Fransızca-Türkçe bilenler | | | Sadece Fransızca | | | | | |
|-----------|---------------------------|-------|----------|------------------|---|----|---|---|----|
| | Türkçe | _____ | bilenler | | | | | | |
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|------|-------|------|------|-------|------|------|-------|
| Sayı | 13 ^a | 16 | 14 | 14 | 16 | 15 | 20 | 20 | 20 |
| Yaş Ortalaması | 5;6 | 7;6 | 10;6 | 5;6 | 7;6 | 10;6 | 5;5 | 7;5 | 10;8 |
| Yaş Aralığı | 5;1 | 7;0- | 10;0- | 5;1- | 7;0- | 10;0- | 5;0- | 7;1- | 10;2- |
| | 5;11 | 7;11 | 10;11 | 5;11 | 7;11 | 10;11 | 5;11 | 7;10 | 11;3 |

^a5 yaşında bir çocuk Fransızca hikâye anlatmak istemedi.

2.2 Verilerin toplanması

Verilerin toplanması için, *Kurbağa, neredesin?* (Mayer 1969) isimli resimli bir çocuk kitabından yararlanıldı. Kurbağanın hikâyesini anlatan kitabın resimli fakat metinsiz yirmi dört sayfası vardır. Hikâye, kaçak bir kurbağayı arayan bir erkek çocuğunun ve köpeğinin başından geçen maceraları anlatmaktadır. Arayış esnasında çocuk ve köpek farklı karakterlerle tanışır. Bu karakterlerle karşılaşmaları, hikâyeyi oluşturan bölüm dizisini ortaya koyar. Berman ve Slobin'in (1994) ana hatlarıyla belirlediği süreçler takip edilerek, Türkçe-Fransızca bilen çocuklar ve sadece Fransızca bilen çocuklardan öykü metinleri toplandı.

İki dil bilen çocukların Kurbağa hikâyeleri önce Türkçe ardından da Fransızca olarak toplandı. Türk bir çift dil araştırmacısı (Akıncı), çocuklara kitabı gösterdi. Daha sonra Türkçe konuşan başka birinden (çocuğun tanıdığı), çocuğun hikâyesini dinlemesi istendi. Çocuklar her iki yetişkinle de, alışkanlıktan dolayı Türkçe konuştular. Kayıtların çoğu Türk kültür merkezlerinde tutuldu. Bazı Türkçe hikâyeler çocukların evlerinde toplandı. Yaklaşık bir hafta sonra araştırmacı (Akıncı) çocuklara kitabı tekrar gösterdi ve onlardan hikâyeyi sadece Fransızca bilen bir kişiye anlatmalarını istendi. Sadece Fransızca bilen çocuklar, anadili Fransızca olan farklı asistanlarca çoğunlukla evlerinde kayıt altına alındı. Çocuklar hikâyeyi ya başka bir asistana ya da bazı durumlarda annelerine anlattılar.

2.3 Veri analizi

2.3.1 Hata analizi

Kurbağa hikâyesinin öykü öğeleri çalışmasını sunmadan önce, Fransızca metinlerin (Akıncı 1999) hata analizinin sonuçlarını kısaca paylaşacağız. Ek bölüm, çift dil bilenlerin yazdığı Fransızca hikâyelerde gözlemlenen hata örneklerini ve bu hatalarla ne sıklıkla karşılaşıldığını listelemektedir. Hata analizi, çift dil bilen çocukların cümle düzeyi dilbilgisine çok daha hızlı bir şekilde hâkim olduklarını göstermiştir. İki dil bilen çocuklarda gözlemlenen hata örneklerinin çoğu, sadece Fransızca bilen ve çok daha küçük olan çocuklarda da gözlenmiştir (Clark 1985; Kern 1997). Bazı hataların karıştırmadan dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlara örnek olarak; belirteç, bağlayıcı fiil (koşaç), özne kullanılmaması veya nesneyi cümlede yanlış yerde kullanma gibi problemler sayılabilir. Bununla birlikte bu "karıştırma" hatalarına çok sık rastlanmaz ve beş yaşından sonra da pek fazla görülmez. Dil geçmişi gözletilmeksizin en çok karşılaşılan ve ikinci dili Fransızca olanlar için problem teşkil eden hata tipi cinsiyettir. Bu durumda cinsiyet hataları Türkçeye mal edilemez. Göçmen Türk çocuklarımızın cümle düzeyi dilbilgisini hızlı bir şekilde kavramaları, ikinci dil öğrenen başka çocuklardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Cummins 1984, 1991; SnowveHoefnagel-Hohle 1978).

Öykü Öğeleri

Berman (1988) ve Berman ve Slobin'in (1994: 46) süreçleri takip edilerek tüm metinlerde dört öykü ögesi kodlanmıştır. Ögelerin tanımlamaları ve örnekler Tablo 2'de verilmektedir.

Çocuğun kurbağanın gittiğini fark etmesi konusuna açık bir şekilde değinildiğinde, metinler 1. Ögeyi (KONUNUN BAŞLANGICI) içerecek şekilde kodlanmaktadır. Kurbağanın gidişinin anlaşılması arayışı tetikler. Metinlerin 2.Ögeyi (KONUNUN GELİŞMESİ) içerecek şekilde kodlanması, arayıştan en az üç kere açıkça bahsedilmesini gerektirmektedir. 2. Ögeden açıkça bahsedilmesi, birçok bölüm arasındaki tutarlılığı sağlayan ortak hedefi (kurbağanın aranmasını) ifade eder. *Chercher* ('aramak') ve *appeler* ('çağırma') gibi özne üzerinde oldukça fazla "kontrol" sahibi olan filler, konuyu açıkça belirten ifadelerdir. Bununla birlikte *regarder* ('-e bakmak) veya *voir* ('görmek') fiilleri belirgin ifadeler olarak kabul edilmemektedir. Hikâyenin sonunda çocuk bir kurbağa ailesi bulur ve küçük bir kurbağayı yanına alır. 3. Öge (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) anlatıcının, bulunan kurbağanın baştaki kurbağanın ta kendisi olduğunu veya onu yerine geçen başka bir kurbağa olduğunu açıklamasıyla hikâyeye dâhil olur. 4. Öge (ÖZETLEMELER), geleceğe veya geçmişe yönelik, arayışın bir özetidir. Geleceğe yönelik özetler anlatılacak bölümleri, geçmişe yönelik özetler ise anlatılmış olan bölümleri özetlemektedir.

3. SONUÇLAR

3.1 İki dilli çocukların yazdığı metinlerdeki öykü ögeleri

Tablo 3, iki dil bilen çocukların oluşturduğu Fransızca ve Türkçe metinlerde kullanılan öykü ögelerini kıyaslamaktadır. Her üç yaş grubu göz önüne alındığında 1. Ögenin kullanımı nispeten sabittir. Gözlenen tek fark, 5 yaşındaki çocukların, konunun başlangıcını Fransızca olarak Türkçeden biraz daha fazla kodlamalarıdır. 2.-4. Ögeler için ise Fransızcadaki verim Türkçeye göre biraz daha fazladır. Bunun muhtemelen iki sebebi vardır. İlki yöntem bilimseldir. Yukarıda bahsedildiği üzere, tüm çocuklar hikâyeyi önce Türkçe olarak

Tablo 2. Kurbağa Hikâyesinin Ögeleri

1. ÖGE: KONUNUN BAŞLANGICI

Çocuğun kurbağanın kaybolduğunu fark etmesi açık bir şekilde belirtilmelidir.

le lendemainmatinquant l' garçon i s'réveille sur son lit i voitqu' la grenouilleestpartie (F10;7k)^a

('ertesi sabah çocuk yatağında uyandığında kurbağanın gittiğini anlar')

2. ÖGE: KONUNUN GELİŞMESİ

Kurbağa arayışından en az üç kere açık bir şekilde bahsedilmelidir.

euh Pierre cherche dans ses bottes. Rouki dans le bocal. Pierre va à la fenêtre et apelle Zizi! Zizi!

.....Ilscontinuent. IlsappellentZizi! Zizi! Pierre cherche dans un trou.Pendant ce tmps Pierre estmonté

dans un arbre et regarde dans un trou. Pierre monte sur un groscaillou et continued'appeler. (F10; 60)

('Peter botlarının içine bakar. Rouki kavanozdadır. Peter pencereye doğru gider ve Zizi! Zizi! diye bağırır.

..... Devam ederler. Zizi! Zizi! diye bağırırlar. Peter deliğin içine bakar. Bu esnada Pierre ağaca

tırmanmış ve deliğin içine bakıyordu. Peter bir kayaya tırmanır ve çağırma devam eder')

3. ÖGE: KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ

Hikâyenin sonunda eve götürülen kurbağa ya hikâyenin başında kaybolan kurbağa olarak ya da onun yerine geçecek kurbağa olarak açık bir şekilde tanımlanmalıdır.

Pierre et Rouki repartent avec Zizi la grenouille (F10; 6o)

(‘Peter ve Rouki kurbağa Zizi ile geri dönerler.’)

4. ÖGE: ÖZETLER

Devam eden arayışın (geleceğe veya geçmişe yönelik) özeti.

maintenant le petit garçon poursuit ses recherches(F10; 2b)

(‘şimdi küçük çocuk arayışına devam eder’)

ils la cherchent partout(F11;5c)

(‘onu her yerde aradılar’)

Kaynak: Berman 1988; Berman ve Slobin 1994: 46

^aÖrneklerin ardındaki numaralar denekleri tanımlar. F sadece Fransızca bilenler, TF ise Türkçe-Fransızca bilenlerdir. Çocukların yaşı yıl ve ay olarak verilmektedir. Yaşı takip eden harf, yaş grubundaki bireysel çocuğu işaret eder. Fransızca anlatım olan ikinci anlatımda hikâye daha iyi kavranmıştır. İkinci muhtemel sebep olarak, çocukların bu tip deneyimleri Türkçeden ziyade Fransızca daha çok yaşamış olmaları gösterilebilir, zira çocukların tümü, öğretmenlerin düzenli bir şekilde hikâye okuma ve anlatma alıştırmaları yaptığı Fransız okullarına gitmektedir.

Tablo 3. Türkçe-Fransızca bilen anlatıcıların Türkçe ve Fransızca metinlerinde dört ögenin her birinden açıkça bahsetme oranı

İki dillilerin Türkçe metni | İki dillilerin Fransızca metni

| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |
|------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | S14 | 16 | 15 | 13 | 16 | 15 |
| 1. Öge: KONUNUN BAŞLANGICI. | .21 | .81 | .93 | .36 | .81 | .93 |
| 2. Öge: KONUNUN GELİŞMESİ. | .07 | .25 | .53 | .14 | .44 | .66 |
| 3. Öge: KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ | .07 | .31 | .33 | .00 | .25 | .27 |
| 4. Öge: ÖZETLEMELER | .07 | .06 | .20 | .07 | .25 | .27 |

Fransızca ve Türkçe metinler arasındaki fark, 10 yaşındakilere kıyasla 5 ve 7 yaşındaki çocuklarda daha fazladır. Ne var ki, Türkçe ve Fransızca metinlerinde değinilen toplam öge sayısı olarak anlamlı bir fark yoktur (5 yaş, $W=7.5$, 5df, NS; 7 yaş, $W=12$, 7df, NS; 10 yaş, $W=10.5$, 8df, NS).

3.2 Anadili ve ikinci dili Fransızca olan çocukların kullandığı öykü öğeleri

Tablo 4, iki dilli çocukların yazdığı Fransızca metinler ile tek dilli çocukların yazdığı Fransızca metinleri kıyaslamaktadır. İki dilli çocuklar ile ilgili değerler, kıyaslamanın daha rahat yapılabilmesi için Tablo 4’te tekrar verilmektedir. Hem iki dil hem de tek dil bilenler, daha fazla öykü ögesi kodlama noktasında gelişme göstermektedir. Yaş ve toplam öge sayısı etkileşimi hem iki dilli grup ($F(2,39)=14.40$, $p<00.001$) hem de tek dilli grup ($F(2,57)=25.64$, $p<00.001$) için anlamlıydı.

5 yaşındaki Türkler 1. Öge (KONUNUN BAŞLANGICI) noktasında biraz zayıf kalırken, 7 ve 10 yaşındaki Türkler aslında sadece Fransızca bilenlerden “üstündü”. Fakat iki dilliliğin bu avantajı geri kalan ögelerde görülmemektedir. Özellikle 10 yaşında sadece Fransızca bilenler, 10 yaşında çift dil bilenlere göre farklı öğeleri kullanma adına daha yüksek bir yüzde sergilemektedir. Tek dilli ve iki dilli her bir deneğin belirttiği toplam öge sayısı kıyaslandığında 5 yaşındaki tek dillilerin üstünlüğü ($t=1.6$, 33df, $p<00.10$); ve 7 yaşındakiler için anlamlı bir farklılık ($t=.83$, 34df, NS) olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 10 yaşındakilerde anlamlı bir farklılık (10 yaş, $t=3.59$, 33df, $p<00.001$) vardır. 10 yaşındaki tek dilliler, 10 yaşındaki iki dillilere göre daha fazla makro yapı ögesi kodlamaktadır.

Her bir öge için yapılan karşılaştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öge (KONUNUN BAŞLANGICI) için tüm yaş grubundaki iki dilli ve tek dilli denekler arasında anlamlı niceliksel bir fark bulunmamaktadır. 2. Öge (KONUNUN GELİŞMESİ) için 5 ve 7 yaşındaki tek dilli ve iki dilli denekler arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte, 10 yaş grubunda anlamlı bir fark vardır: tek dilli çocuklar iki dillilere nazaran 2. Ögeyi daha fazla kodlamıştır ($\chi^2=4.82$, 1df, $p<00.05$). 5 ve 7 yaşındaki iki dilli ve tek dilli çocukların 3. Ögeyi (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) kodlamaları noktasında anlamlı bir fark yoktur. 10 yaşındaki tek dilli çocuklar 3. Ögeyi iki dilli çocuklardan daha fazla kodlayarak anlamlı bir fark yaratmaktadır ($\chi^2=5.02$, 1df, $p<00.05$). 10 yaşındaki tek dilli çocukların biraz daha avantajlı olmasına rağmen ($\chi^2=2.80$, 1df, $p<00.10$), 4. Ögeden (ÖZETLEMELER) bahsetme noktasında tek dilli ve iki dilli grup arasında niceliksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4. Fransızca ve Türkçe bilen iki dilli çocuklar ve sadece Fransızca bilen çocukların Fransızca metinlerindeki öykü öğeleri. Her dört ögeden açıkça bahseden anlatıcı yüzdesi

| | <u>İki dilli Fransızlar</u> | | | <u>Tek dilli Fransızlar</u> | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |
| | 13 | 16 | 15 | 20 | 20 | 20 |
| 1. Öge: KONUNUN BAŞLANGICI. | .36 | .81 | .93 | .55 | .75 | .90 |
| 2. Öge: KONUNUN GELİŞMESİ. | .14 | .44 | .66 | .40 | .65 | .95 |
| 3. Öge: KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ. | .00 | .25 | .27 | .05 | .50 | .65 |
| 4. Öge: ÖZETLEMELER | .07 | .25 | .27 | .05 | .15 | .55 |

3.3 Anadil ve ikinci dil olarak Fransızcanın dilbilimsel yapıları

Bir önceki bölümde gördüğümüz gibi, bahsedilen toplam öge sayısı anlamında 5 ve 7 yaşındaki tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında oldukça az anlamlı fark vardır. Her bir öge tek başına değerlendirildiğinde, 10 yaşındaki iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında sadece 2. Öge (KONUNUN GELİŞMESİ) ve 3. Ögede (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bölümde amacımız, bu dört ögeyi kodlamak için kullanılan dilbilimsel biçimleri irdelemektir. İki dilli ve tek dilli denekler, kullanılan yapılar veya her bir ögeyi kodlamak için kullanılan bir dizi yapı anlamında birbirinden farklı mıdır?

3.4 Öge: Konunun Başlangıcı

Tablo 5’te gösterildiği gibi 1. Ögeyi ifade eden yapılar üç kategoriye ayrılmıştır. BİTİŞİKLİK/EŞGÜDÜM, iki önermeyi –çocuğun kavanoza bakması, çocuğun kurbağanın ortadan kaybolduğunu anlaması- anlatımın sözdizimsel olarak en az karmaşık yolu olarak kabul edilmektedir. Bu bölümü kodlamanın ikinci yolu, yan cümlecik kullanımı olan BAĞIMLILIKTIR. BİTİŞİKLİK/EŞGÜDÜM ve BAĞIMLILIK karşılıklı olarak müstesna kategorilerdir. Üçüncü kategori, RUHSAL DURUM, her iki kategoriye de dâhil edilebilir. RUHSAL DURUM, kurbağanın kaybolduğunu keşfetmesi üzerine çocuğa (ve/veya köpeğe) bir ruh hali atfetmektir. Bu sadece iki olayı ilişkilendirmek değil, ayrıca hikâyedeki olaylardan dolayı çocuğa bir ruh hali yüklemektir. Sadece Fransızca bilen yetişkinler hikâyeyi anlatırken yüzde 64’ü bir RUHSAL DURUM cümlecığı dâhil etmiştir.

Tablo 5. 1. Ögeyi kodlarken kullanılan alternatif yapılar: KONUNUN BAŞLANGICI

| |
|--|
| BİTİŞİKLİK/EŞGÜDÜM <i>le lendemainmatin, le petitgarçon la cherche de partout. ellen ’étaitplus dans son bocal(F10; 5v)</i> (‘ertesı sabah küçük çocuk her yere baktı. o artık kavanozunda değildi’) <i>ilregarda le bocal et ne vit pas la petitegrenouille dans son bocal (F10; 6f)</i> (‘kavanozun içine baktı ve küçük kurbağayı göremedi’) |
| BAĞIMLILIK <i>le lendemainmatinquand l’ garçon i s’réveille sur son lit i voitqu’ la grenouilleestpartie(F10; 7k)</i> (‘ertesı sabah küçük çocuk yatağında uyandığında kurbağanın gittiğini görür’) |
| RUHSAL DURUM <i>ils ne trouventplus la grenouille dans le bocal. ilssontpeinés(F10; 6o)</i> (‘kurbağayı artık kavanozda bulamıyorlar. kalpleri kırık’) |

Tablo 6, çeşitli yapısal alternatiflerin dağılımını göstermektedir. BİTİŞİKLİK/EŞGÜDÜM tüm çocukların tercih ettiği yapıdır. Az sayıda BAĞIMLILIK yapılarıyla da karşılaşmıştır. 5 yaşındaki iki dilli çocukların oluşturduğu Fransızca metinlerde BAĞIMLILIK hiç görülmemektedir. Tek dilli çocukların metinlerinde buna 3 kere teşebbüs edilmiş fakat ikisi hatayla sonuçlanmıştır. Kullanılan yapılar -BİTİŞİKLİK/ EŞGÜDÜM’e karşı BAĞIMLILIK -anlamında iki dilli çocuklar beş yaşından sonra tek dilli çocukların kullandığı yapı dizisini kullanmaktadır. İki dilli çocukların metinlerinde RUHSAL DURUM hiç yoktur. Bazı durumlarda RUHSAL DURUM cümlecikleri tek dilli Fransız çocuklarında görülmektedir.

Tablo 6. 1. Ögeyi kodlama yapıları: KONUNUN BAŞLANGICI

İki dilli Fransızlar Tek dilli Fransızlar

| | | | | | | |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |
| 1. Ögeyi kodlayan S / Yaş Grubunda Toplam S | 4/13 | 13/16 | 13/15 | 11/20 | 15/20 | 18/20 |
| BİTİŞİKLİK/EŞGÜDÜM | 4 | 11 | 10 | 8 | 12 | 13 |

^aİki hata var

İki dilli çocuklar ne Fransız ne de Türkçe metinlerinde RUHSAL DURUM cümleciklerini kodlamama noktasında tutarlıdır. Tek dilli çocuklar ana karakter(ler)e bir RUHSAL DURUM atfetmeye başlamaktadır.

3.5 Öge: Konunun Gelişmesi

Tablo 7’de açıklandığı gibi farklı yapılar 2. Ögeyi kodlamak için kullanılmaktadır.

Söz dizimsel seviyede hem BASİT hem de BİLEŞİK cümleler kullanılmaktadır. BASİT cümleler, tek zamanlı bir fiil ve minimum bir nesne içermektedir. Bu gruba ayrıca dolaysız anlatım da dâhildir. BİLEŞİK cümleler bir bağımsız bir de bağımlı bir tümce içerir. Bağımlı tümceler *pour* (‘için, -mek için’) ile bahsedilen bir amaç ve *si* (‘eğer’) ile bahsedilen bir koşul içerir. DURUM FİİLLERİ VE ZARFLARI 2. Ögeyi kodlamak için kullanılan diğer araçlardır. Örneğin *toujours* (‘hala’), *même* (‘bile), *encore* (‘tekrar’) gibi ZARFLARIN 2. Ögeyi kodlamak için kullanıldığı görülmüştür. *Se metre à* (‘kendini –e koyar’) veya *commencer à* (‘-e başlar’) gibi fiiller DURUM FİİLLERİ olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bir olayın tekrar başlamasını ifade eden *re-* önekinin, bir fiile tekrar başlama hali verdiği düşünülmüştür.

Tablo 8’de çeşitli yapısal olasılıkların kullanım dağılımları verilmektedir. Tüm yaş grupları arasında 2. Ögeyi kodlamak için BASİT cümlelerin kullanımı yaygındır. 5 ve 7 yaşındaki iki dillilerde BİLEŞİK cümle kullanımı yoktur. 10 yaşına geldiklerinde iki dilli çocuklar BİLEŞİK cümleleri oldukça yoğun bir şekilde kullanmaya başlamaktadırlar. 10 yaşındaki tek dilli

Tablo 7. 2. Ögeyi kodlamak için yapısal çeşitlilikler: KONUNUN GELİŞMESİ

BASİT

et le petitgarçonchercha la grenouille dans un arbre (F10; 5c)

(‘ve küçük çocuk kurbağayı aramak için bir ağaca baktı’)

après le garçon il crie “où tu es grenouille?” (TF10; 11o)

(‘daha sonra çocuk “neredesin kurbağa?” diye bağırır’)

BİLEŞİK

ils’agrippe à desbranchespourvoir si la grenouilleestlà (F11: 02b)

(‘kurbağanın orada olup olmadığını görebilmek için çocuk dallara tutunur’)

ensuite il regarde dans un troupourvoir si elle y est (TF10; 9m)

(‘daha sonra orada olup olmadığını anlamak için bir deliğe bakar’)

DURUM ZARFLARI

il apelle toujours la grenouille (F5; 0p)

(‘hala kurbağaya seslenir’)

etencore le petitchien il cherche dans lesarbres (TF7; 2g)

(‘ve yine küçük köpek ağaçlara bakar’)

DURUM FİİLLERİ

ilreappelle la petitegrenouille (F5;08q)

(‘minik kurbağaya tekrar seslenir’)

alors il se mettent à chercher dans la chaussure (F10; 10l)

(‘bu yüzden ayakkabıya bakmaya başlarlar’)

Çocuklar BASİT cümleleri 10 yaşındaki iki dilli çocuklardan daha fazla kullanmaktadır. Tek dilli çocuklar tüm yaş gruplarında hem DURUM ZARFLARINI hem de DURUM FİİLLERİNİ kullanırken, 5 ve 7 yaşındaki iki dilli çocuklar DURUM ZARFLARINI kullanmaktadır. Aksu-Koç’a (1994: 342-3) göre, yetişkin Türklerin kurbağa arayışıyla ilgili örnekleme yapmak, yeniden örnekleme yapmak ve süreci anlatmak için *basla* (‘başlamak’), *çik* (‘yola çıkmak’) ve *dwam* (‘sürdürmek’) gibi hal fiillerini (matar ekiyle birlikte) kullandığı durumlarda tek dilli Türk çocuklar durum ve zaman zarfı kullanmaktadır. İki dilli çocukların Türkçe metinlerinde durum fiilleri kullanımının eksikliği, bununla birlikte durum zarflarının yoğunluğu göze çarpmaktadır (Akıncı 1999). Özet olarak, tüm yaş gruplarında iki dilli deneklerin tek dilli çocuklara nazaran daha kısıtlı sayıda yapı kullandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 8. 2. Ögeyi kodlarken kullanılan yapısal çeşitliliklerin dağılımı:

KONUNUN GELİŞMESİ

| <u>İki dilli Fransızlar</u> | <u>Tek dilli Fransızlar</u> | | | | | |
|--|-----------------------------|------|------|------|-------|-------|
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 7 | 5 | 7 | 10 |
| 2. Ögeyi kodlayan S / Yaş Grubunda Toplam S | 3/13 | 7/16 | 8/15 | 8/20 | 13/20 | 19/20 |
| BASİT | 11 | 26 | 28 | 35 | 60 | 90 |
| BİLEŞİK | 12 | 9 | 1 | 6 | | |
| DURUM ZARFLARI | 3 | 2 | | 3 | 4 | 4 |
| DURUM FİİLLERİ | | | | 3 | 7 | 5 |

3.6 Öge: Konunun Çözümlemesi

3. Ögeyi kodlamak için kullanılan üç alternatif yapı vardır. Aşağıdaki (1) ve (2), tekrarlayıcı ön ek olan *re-* (*tekrar*) ekini; ve bir iyelik ekinin, kurbağanın, hikâyenin başındakiyle aynı olduğunu anlatmak için ne şekilde kullanıldığını örneklemektedir. Kurbağayı yeniden tanımlamanın bir yolu da, hikâyenin başında ona bir isim vermek ve hikâyenin sonuna kadar onu bu isimle anmaktır. (3), bu stratejiyi ve *re-* (*tekrar*) kullanımını örneklemektedir.

(1) *il retrouve sagrenouille* (F10; 3t)

‘kurbağasını tekrar bulur’

(2) *il voit une famille de grenouille et récupère sagrenouille* (TF10; 11o)

‘bir kurbağa ailesi görür ve kurbağasına tekrar kavuşur’

(3) *Pierre et Rouki repartent avec Zizi la grenouille* (F10;60)

‘Pierre ve Rouki kurbağa Zizi ile birlikte tekrar ayrılırlar’

Tablo 9, 3. Ögeyi kodlamak için kullanılan farklı yapıların dağılımını göstermektedir. 3. Ögeyi kodlayan az sayıda iki dilli denek vardır. Ne var ki, kullanılan yapılar, tek dilli deneklerin kullandıklarıyla aynıdır. 10 yaşında tek dilli bir denek haricinde hiçbir tek dilli ve iki dilli denek özel isim kullanmamıştır.

Tablo 9. 3. Ögeyi kodlamak için kullanılan yapılar: KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ

| <u>İki dilli Fransızlar Tek dilli Fransızlar</u> | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|-------|
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |
| 2. Ögeyi kodlayan S / Yaş Grubunda Toplam S | 1/13 | 4/16 | 4/15 | 1/20 | 10/20 | 13/20 |
| <i>tekrar</i> | 2 | 2 | 1 | 4 | 5 | |
| Sahiplik | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| Özel isim | | | | | | 1 |

3.7 Öge: Özetlemeler

4. Öge iki kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategoriye ait örnek Tablo 2’de verilmektedir. İlk kategori ismin –de halinde bir ifade olan *partout* (‘her yerde’) kelimesinin kullanımını içermektedir. İkincisi, Tablo 2’de verilen örnek gibi daha uzun sözcük öbeklerini içermektedir, *maintenant le petit garçon poursuit ses recherches* (F10; 2b) (‘şimdi küçük çocuk arayışına devam eder’). İkinci kategorinin yetişkin yorumu (*il leurestarrivépleind’aventuresaucours de cette recherche* (F20g), (arayış esnasında pek çok macera yaşadılar’)) daha çok hikâyenin başında yer almakta ve hikâyenin gelecek bölümlerinden haber vermektedir. Çocuk yorumları bölümlerin başında yer almakta ve iki bölüm arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır. Tablo 10, 4. Ögeyi kodlamak için kullanılan iki farklı kategorinin dağılımını göstermektedir. Sadece bir tane 5 yaşındaki iki dilli bir çocuk 4. Ögeyi kodlamıştır. 7 ve 10 yaşındaki çift ve tek dilli çocuklar –de halindeki *zarf* olan *partout* (‘her yerde’) kelimesini kullanmıştır. Sadece 7 ve 10 yaşındaki tek dilliler özetleme yapmak için daha uzun sözcük öbeklerini kullanmıştır.

Tablo 10. 4. Ögeyi kodlamak için kullanılan yapılar: ÖZETLEMELER

| <u>Fransız iki dilliler Fransız tek dilliler</u> | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|----|
| Yaş Grubu | 5 | 7 | 10 | 5 | 7 | 10 |
| 4. Ögeyi kodlayan S / Yaş Grubunda Toplam S | 1/13 | 4/16 | 4/15 | 3/20 | 11/20 | |
| <i>Partout</i> (‘her yerde’) | 1 | 4 | 4 | 3 | 15 | |
| Diğerleri | | 2 | 3 | | | |

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bizi bu çalışmayı yapmaya iten ilk soru, iki dillilerin her iki dilde de kodladıkları makro yapı öğeleri idi. Yaptığımız analize göre, kodlanan makro yapıların toplam sayısı bağlamında Türkçe ve Fransız metinler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

İkinci araştırma sorumuz, ifade edilen makro yapı öğelerinin toplam sayısı bağlamında çift ve tek dilli deneklerin farklılık gösterip göstermediği idi. 5 ve 7 yaşındaki gruplarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, 10 yaşındaki gruplar arasında, tek dillilerin lehine önemli bir fark bulunmuştur. Her bir öge ayrı ayrı incelendiğinde, 5 ve 7 yaşındakilerde hiçbir öge adına anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat 10 yaşındaki iki dilliler, 2. Ögenin (KONUNUN GELİŞMESİ) ve 3. Ögenin (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) kodlanması noktasında tek dillilere göre gecikme sergilemiştir.

Farklı öğeleri ifade etmek için kullanılan biçimler üzerine yaptığımız analiz müteakip sonuçları ortaya koymaktadır. 1. Ögeyi (KONUNUN BAŞLANGICI) kodlarken tüm çocuklar, bitişiklik veya basit cümlecik eşgüdümünü tercih etmektedir. 5 yaşındaki iki dilliler arasında bağımlı yapıyı kullanma teşebbüsünde küçük bir gecikme vardır. Tek dilli Fransızlar ana karaktere bir RUHSAL DURUM atfetme noktasında yetişkin Fransızlara yaklaşırken, hiçbir iki dilli denek RUHSAL DURUM atfında bulunmamıştır. Tüm denekler 2. Ögeyi (KONUNUN GELİŞİMİ) kodlarken basit yapılar kullanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte tek dilli çocukların tüm yaş gruplarında daha çeşitli yapılarla rastlanmaktadır: 3. Öge (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) için tek dilli çocuklar iyelik ekini iki dilli çocuklardan çok daha fazla kullanmaktadır. 4. Ögenin (ÖZETLEMELER) ifade edilmesinde tek dillilerin, -de halinde zarf olan *partout* ('her yerde') kelimesine ek olarak, daha genişletilmiş yapılar kullandıkları gözlenmiştir. İki dilli çocuklar sadece zarf kullandılar.

Tek dilli çocuklara nazaran iki dilli çocukların yaşadığı gecikme en çok 10 yaşında görülmektedir çünkü bu yaşta iki dilli çocukların büyük çoğunluğu cümlecik düzeyinde hata yapmazlar. Tüm öykü öğeleri basit cümlecik yapıları ile kodlanmaktadır. 10 yaşındaki iki dilli çocukların tek dilli çocuklar gibi gelişmeye neden devam etmediği merak edilebilir.

Hata analizi (Ek bölüm), Türk-Fransız iki dilli çocukların, Fransızcanın cümlecik düzeyi dilbilgisi konusunda daha hızlı bir şekilde yeterlilik kazandığını ortaya koymaktadır. Farklı öykü öğelerini kodlamak için iki dilli ve tek dilli deneklerin kullandığı yapılar ile ilgili yapılan çalışma, tek dilli çocukların tercih ettiği kodlama stratejilerini, iki dilli çocukların da kullanabileceğini göstermektedir. Bunu, 3. Ögeyi (KONUNUN ÇÖZÜMLENMESİ) kodlarken kullanılan iyelik eki örneği ile açıklayabiliriz. Tek dilli bir çocuk bu ögeyi kodlarken, ya sadece iyelik ekini kullandı ya da iyelik eki ve tekrarlayıcı bir ön ek kullandı. Hata analizi, iki dilli çocukların belirteç konusunda yaptıkları cinsiyet hatalarının 5 yaş grubunda sık sık görüldüğünü ve yaş arttıkça giderek düştüğünü göstermektedir. 10 yaşındaki iki dilli çocuklardan bir tanesi 3. Ögeyi kodlarken belirteç konusunda bir cinsiyet hatası yapmıştır. Biz bunu yine de 3. Ögeyi kodlama ürünü olarak düşündük. Belirteç kullanmama, bizim çocuklarımızda nadir rastladığımız bir hatadır: iki 5 yaşında, bir 7 yaşında, bir de 10 yaşında bir çocuk bu hatayı yapmıştır (Ek bölüm). İki dilli çocukların büyük çoğunluğu metinlerinin başka yerlerinde iyelik eki kullanmaktadır: 5 yaşındakilerin yarısından fazlası (7/13), 7 yaşındakilerin %69'u (11/16), 10 yaşındakilerin ise tamamı. İki dilli çocukların, tek dilli çocukların tercih ettiği yapıyı (iyelik eki) kullanmadıkları için 3. Ögeyi kodlamadıkları sonucuna ulaşmak zordur.

Her iki dilde kodlanan makro yapılarda bir farklılık olsaydı, örneğin, Türkçe metinlerde daha fazla makro yapı ögesi ile karşılaşılsaydı, tek dilli ve iki dilli çocukların Fransızca metinlerinde görülen farklılığın sebebi dil yeterliliği olabilirdi. Ne var ki, iki dilli çocukların oluşturduğu Türkçe ve Fransızca metinler arasında yapılan kıyaslamada, kodlanan makro yapı öğeleri adına anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

O halde iki dilli çocuklar arasında 3. Ögeyi kodlarken Fransızcada yaşanan gecikme, Fransızcadaki dilbilimsel yöntemlerin eksikliğinden kaynaklanmamaktadır. Fransızcada aynı yapının (iyelik eki) olması ve çocukların Türkçe ve Fransızca metinleri arasında bir fark olmaması, gecikmenin sebebinin makro yapı gelişimindeki gecikme olabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte özellikle 10 yaşındakilerde Fransızca ile ilgili gözlemlenen gecikmenin sebebi olarak iki dilli olmaları gösterilmemelidir.

İki dilli ve tek dilli denekler arasındaki farklılığın, okuma-yazma etkinliklerinde bulunma oranı olduğunu savunmaktayız. Bir dili öykü içeriğinde kullanmayı öğrenmek, bu içeriklere belli miktarda maruz kalmayı gerektirmektedir. Çocuklar yaşadıkları toplumlarda sahip oldukları erken deneyimler sayesinde öykülerin biçim ve amacı adına toplum normlarını edinmektedir (Heath 1982, 1984). Tüm deneklerimiz Fransız okullarda öykü metinleri ile ilgili çalışmalar yapmaktadırlar. Tek dilli deneklerimiz ise, sınıf için öykü etkinlikleri evde pekiştirilen orta sınıf çocuklarıdır: yatmadan okunan hikâyeler ve hikâye okuması günlük ev etkinlikleridir. İki dilli çocuklarımız kendi dilleri olan Türkçede bu tarz etkinlikleri çok fazla yapmamaktadır. Ailelerin yarısı, çocuklarına hiç hikâye okuyup anlatmadıklarını, diğer yarısı ise bu tarz etkinlikleri bazen yaptıklarını belirtmektedir. Türk babaların % 8'i ve annelerin % 26'sı okuryazar değildir. O halde iki dilli deneklerin Fransızca öyküler bağlamındaki zayıflıklarını sadece iki dillilikleri ile ilişkilendirmek hata olur. İki dilli deneklerimizin evlerinde ne tür öykü deneyimlerinde bulduklarını öğrenmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Ek: İki dillilerin Fransızca Kurbağa Hikâyelerinde görülen hataları

Tablo 1: İki dillilerin Fransızca Kurbağa hikâyelerinde cümle düzeyinde yaptıkları hataların sıklığı. Hataların en az iki kere yapıldığı her gruptaki çocuk sayısı.

| Yaş Grubu | 5 yaşındakiler | 7 yaşındakiler | 10 yaşındakiler |
|---|----------------|----------------|-----------------|
| S | 13 | 16 | 15 |
| CİNSİYET- belirteç | 12 | 8 | 3 |
| CİNSİYET- gönderim ve özne morfemi | 7 | 8 | 2 |
| CİNSİYET- sıfat | 7 | | |
| CİNSİYET- nesne parçacığı | 2 | | |
| EDAT | 5 | 7 | 1 |
| EKSİK NESNE | 4 | | 1 |
| EKSİK BELİRTEÇ | 2 | 1 | 1 |
| EKSİK ÖZNE | 2 | | 1 |
| EKSİK YARDIMCI FİİL | 2 | 3 | |
| UYUM | 2 | 1 | 1 |
| MASTAR | 2 | | |
| EKSİK KOŞAÇ (ÊTRE) | 1 | | |
| SÖZCÜK SIRASI: YANLIŞ YERDEKİ NESNE | 1 | | 1 |
| VAROLUŞSAL: <i>elle est</i> → <i>il y a</i> ('var') | 1 | | |
| GEÇMİŞ ZAMAN ORTACI | 1 | | |
| EKSİK DÖNÜŞLÜ SE | 2 | | |

Hata çeşitleri: Tanımlar ve örnekler

Aşağıda, iki dilli çocukların Fransızca metinlerinde cümlecik düzeyinde gözlemlenen hataları sıralanmaktadır. İtalikle yazılan kısımlar çocuk tarafından kullanılan biçimi belirtmektedir. '>' ise, hedeflenen biçimi göstermektedir. Fransızcada yapılan hata çeşitlerinin İngilizce karşılıkları mümkün olduğunca verilmektedir.

CİNSİYET

Fransızcada iki cins vardır, erkek ve dişi. Cinsiyet belirteçler, zamirler, sıfatlar ve morfemlerle belirtilir.

Belirteç

lachaussure(>la chaussure, 'ayakkabı'), *le* (>la chèvre, 'keçi'), *la garçon*(>le garçon, 'erkek çocuk')

Artgönderim ve özne morfemi

Le garçon elle va à l'eau. et puis même le chien elle va à l'eau(TF5; 10d) (> le garçon il va à l'eau. et puis même le chien il va à l'eau, 'erkek çocuk kız suya gider ve sonra köpek kız bile suya gider')

Sıfat

elleestcontent(TF5; 10d) (>elle estcontente, ‘kız mutludur’)

Nesne morfemi

Il va le prendre(TF7; 11h) (> il va la prendre, ‘onu götürcek’ [= kurbağa, (*la grenouille*), dişi])

EDAT

En çok yapılan hata, edatı – *dans* (‘in’) – aşırı derecede genellemedir.

puis il regarde dans la fenêtre(TF7; 6b) (>il regarde par lafenêtre, ‘pencereye bakar’)

il met dans satéte(TF5; 6h) (>il le met sur satéte, ‘(onu) başına koyar’)

ZORUNLU GEÇİŞLİ İÇERİKTE EKSİK NESNE

et le chien il peut pas enlever(TF5;6h) (>et le chien il peutpasl’enlever, ‘ve köpek o götürmez’)

EKSİK BELİRTEÇ

garçon il rigole(TF5; 11m) (>le garçon il rigole, ‘çocuk o güler’)

chien il part(TF5; 11m) (>le chien il part, ‘köpek o ayrılır’)

EKSİK ÖZNE

Il a aussitrouvédesgrenouilles. estcontent(TF5; 11f) (>il a aussitrouvédesvgrenouille. ilestcontent, ‘o ayrıca birkaç kurbağa buldu. mutlu’)

regardegurba. apréstomb/e/ là. après parti (TF5; 5q) (> il regard la grenouille. il a tombélà. après il est parti, ‘bak kurbağa. sonra oraya düş. sonra git.’)

EKSİK YARDIMCI FİİL

-mişli geçmiş zaman (passécomposé) yardımcı fiil (ya *avoir* (‘have’) ya da *être*(‘be’)) ve fiilin 3. hali ile oluşturulur. Yardımcı fiil zamanı belirler ve özneye uyum sağlar. *il pas prisl’autregrenouille* (TF5; 11f) (>il a pas prisl’autregrenouille, ‘diğer kurbağayı alma değil’)

UYUM

Geniş zamanda uyum konuşma Fransızcasında pek duyulmaz. Fakat 3. tekil ve çoğul kişiler arasında duyulabilen bir farklılık yaratan bazı fiiller vardır.

le garçon dort(TF5; 6i) (>le garçon dort, ‘çocuk uyu’)

lesmouches elle suit le chien(TF5; 6i) (>lesmouchesellesuivent le chien, ‘sinekler onlar çocuğu takip eder’)

MASTAR

Fransızcada fiil zamanı belirler ve özneye uyum sağlar.

il dire viensviens(TF5;8n) (>il dit viens, ‘çocuk gel gel demek (MASTAR)’)

lapetite fille sortir(TF5; 8n) (>la petite fille sort, ‘küçük kız ayrılmak (MASTAR)’)

EKSİK KOŞAÇ (être)

lapetite fille il debout(TF5; 8n) (>la petite fille elle estdebout, ‘küçük kız o kalkıyor’)

lapetite fille là-bas çömme ça(TF5; 8n) (>la petite fille estlà-bas çömme ça, ‘küçük kız orada gibi’)

SÖZ DİZİMİ: YANLIŞ YERDEKİ NESNE

Fransızcada nesne morfepleri fiilden önce gelir.

ilallaitpiquerlui(TF5; 6a) (>il allaislupiquer, ‘o ısracak onu’)

VAROLUŞ

elleest (‘o’), il y a (‘var’) olarak kullanılır. Fransızcadaki varoluş biçimi erkek zamiri olan *il*, dolaylı morfem y ve zaman bildiren *avoir*(‘have’)dur.

après elle estunepierre(TF5; 10d) (>il y a une Pierre, ‘daha sonra o bir kayadır’, = bir kaya var)

après elle estunemaison(TF5; 10d) (>il y a unemaison, ‘daha sonra o bir evdir’ = bir ev var)

GEÇMİŞ ZAMAN ORTACI

Geçmiş zaman ortacı görülen geçmiş zamanda (passécomposé) yardımcı fiile eşlik eder. Hata, geçmiş zaman ortacı yerine görülen geçmiş zaman biçimini kullanmaktan kaynaklanmaktadır.

Le chien il a prend la ballon(TF5; 6h) (>le chien il a pris le ballon, ‘köpek, o, topu aldı’)

EKSİK DÖNÜŞLÜ ZAMİR

Fransızcada dönüşlü zamir fiilden önce gelir.

lagrenouilleest en train de sauver(TF7; 5^e) (>la grenouilleest en train de se sauver, ‘kurbağa kurtarıyor’)

GENİŞ ÖZET

Yabancı dil müfredat geliştirme sürecinde başarıya ulaşabilmenin yolu, öğretmenleri sürecin her aşamasına dahil etmekten geçmektedir. Kuramı uygulamaya aktaran, uygulamadan yeni kuramların ortaya çıkmasını sağlayan kurama da uygulamaya da hâkim olan öğretmenlerdir. En yeni yaklaşımların ışığında yabancı dil müfredat geliştirme sürecinde yer alan basamaklar, gereksinim çözümlemesi, durum analizi, öğrenme çıktılarının planlanması, dersin planlanması, ders malzemelerinin seçilmesi ve hazırlanması, öğretimi etkili kılabilmek için gerekli unsurların gerçekleştirilmesi ve değerlendirme birbirleri ile etkileşim içinde ve süreç boyunca güncellenen, değerlendirilen basamaklardır (Richards, 2001). Bu basamakların her birinde öğretmenler etkin olarak yer almalı ki müfredat hedeflenen çerçevede oluşturulabilsin, ortaya çıkan müfredat sağlıklı bir şekilde uygulamaya konulabilsin. Başarıya ulaşamayan müfredatların en önemli sorunlarından biri öğretmeni gerek karar verme aşamasında, gerek oluşturma ve planlama aşamasında yeterince dahil etmemekten ve uygulanacak müfredata hakim olmasını sağlamak için gerekli eğitimleri sunmamaktan kaynaklanmaktadır (Segovia & Hardison, 2009). Öğretmenin katılımının ne denli önemli olduğunu aşağıda açıklanan nedenlerle temellendirebiliriz:

Günümüzün eğitim sisteminde organik yapıya sahip kurumlar tercih edilmektedir; çünkü organik yapı ortak karar verme mekanizmasına olanak sağlar. Öğretmenler kuramı sınıfa -uygulamaya- taşıyan kişiler oldukları için, uygulamanın sağlıklı olabilmesi için öğretmenlerin müfredata dair alınan kararlarda etkin rol almaları gerekmektedir.

Öğretmenler, kurumun hem yapısını hem de fiziksel koşullarını bilen ve tecrübe etmiş kişiler oldukları için müfredata dair planlanan değişiklik ve yeniliğin ne ölçüde gerçekleştirilebilir olduğunu öngörebilirler. Buna paralel olarak, müfredatı uygulamada başarılı olabilmek için kurumda yapılması gerekli ön hazırlıkların neler olduğunu tespit edebilir ve gerekli koşulların sağlanmasında rol alabilirler.

Sınıftaki uygulamalardan alınan geribildirim sayesinde müfredat geliştirme alanına katkı sağlanabilir; böylece ilgili alanda kuramın gelişmesine katkıda bulunmuş olur. Öğretmenler hem öncesinde kuramı bilen ve uygulamaya aktaran hem de uygulamadan edinilen geribildirimleri kuramı mükemmelleştirmede kullanabilecek kişilerdir.

Müfredat sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve etkin katılımlarının sağlanması yönünde önemli adımlar atılmasına bağlıdır. Özellikle yeni müfredat modelleri, geleneksel sonuç odaklı müfredat modellerinin gerektirdiğinden daha çok öğretmenin katılımını gerektirmektedir. Süreç-odaklı müfredat, öğretmenlerin süreç içinde etkin olarak rol almasını gerektirmektedir ki uygulamada herhangi bir değişiklik yapılması gerektiğinde gereken yapılabilir.

21. Yüzyılda küreselleşmenin yaygınlaşmasına paralel olarak, “işbirlikli öğrenmenin” getirileri vurgulanmaya ve eğitimin birçok alanında katkıları ön plana çıkarılmaya başlanmıştır. Müfredatın tüm aşamalarında öğretmenler “işbirliği” içinde çalışarak ve bu sayede birbirlerinden de öğrenerek mesleki gelişimlerine de katkıda bulunurlar.

Müfredat geliştirme hedef alınarak yapılan takım çalışmaları sayesinde, öğretmenler bir yandan eleştirel düşünce yetilerinin gelişmesine katkıda bulunurken diğer yandan genel olarak mesleki gelişimlerine yönelik düzenli çalışmalar yapmaya başlayarak aslında akademisyen kimliklerini de ortaya koymaktadırlar. Burada

vurgulanması gereken diğer bir nokta da öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren akademisyen grupla da birlikte çalışmalarının gerekliliğidir; bu sayede öğretmenler yeni müfredatın uygulamasında karşılaşabilecekleri herhangi bir problemi öngörebilir ve büyük olasılıkla bunun çözümine yönelik hazırlıklı olurlar.

Avrupa Birliđi tarafından yükseköğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik düzenlenen komisyonların odak noktalarından biri de bir program oluştururken tüm paydaşların süreçte etkin olarak rol almasının gerekliliğidir (Leuven Communiqué, 2009). Öğretmenler gerek alan bilgileri gerekse tecrübeleri ile bu sürece katkıda bulunması bir anlamda zorunlu olan paydaş grubu içerisinde yer almaktadırlar.

Bu sebeplerle öğretmenler, yabancı dil müfredat geliştirme sürecinde olması gereken en güçlü paydaşlardan biridir. Teori ve uygulamayı birbirine bağlayan, köprü görevi gören kişiler olmaları nedeniyle müfredatın planlama aşamasından başlayarak her aşamasında mutlaka yer almalıdırlar. Kurumlara düşen görev, öğretmenlere gerekli hizmet-içi eğitimleri sunmak, geliştirilen ve uygulanan müfredata dair farkındalığı arttırmak adına gerekli ortamı oluşturarak düzenli olarak değerlendirme yapılabilmesine olanak sağlamaktır.

Çeviri:

Tuba KAPLAN

Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)

tubakaplan@gantep.edu.tr