

Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden

Meliha R. ŞİMŞEK*

Özet – Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ana dil kullanımı konusundaki tartışmanın canlılığını koruduğu anlaşılmaktadır. Kimi çevreler ana dil kullanımını yasaklarken kimileri Sadece İngilizce politikası gibi tekdilli yaklaşımların eğitsel olmadığını savunmuştur. Ancak İngilizcenin küresel bir dile dönüşmesiyle yabancı dil öğretim yöntemleri çeşitlenmiş ve ana dil yasağı sorgulanmaya başlamıştır. Bu çalışmada ana dil kullanımına ilişkin sınıfcı söylem çözümlemeleri ile öğretmen-öğrenci görüşlerini betimleyen araştırmalar taranmış ve yabancı dil sınıflarında ana dilin ne zaman, ne kadar ve neden kullanıldığı tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sadece İngilizce politikası, tekdilli yaklaşımlar, ana dil kullanımı

Abstract – *The Use of L1 in Foreign Language Teaching: When, How Much, Why* – When the historical development of the foreign language teaching methods is studied, it is observed that the dispute over the use of the native language (L1) has kept its liveliness in the EFL (English as a Foreign Language) classes. While some condemn the use of L1, others argue the monolingual approaches like the English-Only policy are not educational. However, with the evolution of English into a global language, foreign language teaching methods have been diversified and the ban on L1 use has come into question. In this study, classroom discourse analyses and research on teacher-student ideas about L1 use were outlined and when, how much and why L1 is used in the EFL classes were discussed.

Keywords: English-only policy, the monolingual approaches, L1 use

Giriş

Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı yöntembilimde uzun süredir tartışılmaktadır. Yabancı dil sınıfında ana dilin yeri konusunu Prodromou (aktaran, Gabrielatos, 2001) dolapta sakladığımız ve sözünü etmekten kaçındığımız bir iskelete benzetirken Gabrielatos (2001) bunun hep bir çekişme konusu olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde ise 1880’lerin Reform Hareketinden beri ister işitsel-dilsel yöntemler [*audio-lingual methods*] ister iletişimsel yöntem veya Sessiz Yöntem [*The Silent Way*] olsun tüm dil öğretim yöntemlerinde öğretim tekniklerinin ana dile dayanmaması gerektiğinde diretildiği görülmektedir (Cook, 1999). Bu tekdilli yaklaşım şu ilkelere dayanır: (i) “ikinci bir dilin öğrenimi en

Meliha R. Şimşek, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, <malliday@gmail.com>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 1-14.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 6, Issue 1, June 2010, pp. 1-14.

üst düzeyde girdiye [*input*] maruz kalmak yoluyla ana dil öğrenimini model almalıdır”; (ii) “başarılı öğrenme ana dil ile erek dilin ayırımı ve ayırdını gerektirir”; (iii) “erek dilin önemi sürekli kullanarak öğrencilere gösterilmelidir” (Cook; aktaran, Miles, 2004, s. 10).

Ana dilini kullanan öğrencileri para cezasına çarptırmayı öven yayımlarla yaymacası yapılan Sadece İngilizce hareketi [*English-Only Policy*] İngilizce edinimine ket vurduğu gerekçesiyle ana dil kullanımını yasaklasa da Auerbach’a (1993) göre bu tür tekdilli yaklaşımlar eğitsel değil siyasaldır; çünkü dil politikası aracılığıyla ideolojik denetim düzenekleri işletilerek İngilizce İngilizlerin yeni sömürgeciliğinin yayılmasında anahtar bir bileşene dönüştürülmüştür. Sözde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında İngilizce öğretimine ilişkin uzmanlığın paylaşımı ve yayılması için 1961’de Makere Üniversitesi’nde (Uganda) toplanan konferanstan çıkan şu beş ilke ise gayri resmi olmakla birlikte tartışmasız kabul görerek çoğu İngilizce öğretimi çalışmasının altında yatan bir doktrin olmuştur: “İngilizce en iyi tekdilli olarak öğretilir; en iyi İngilizce öğretmeni bir anadil konuşurudur [*native-speaker*]; İngilizce ne kadar erken ve ne kadar çok öğretilirse o kadar iyi sonuçlar alınır ve başka diller çok kullanılırsa İngilizcenin standartları düşecektir” (Phillipson; aktaran, Auerbach, 1993, s. 14). Böylelikle Phillipson’ın dilsel sömürgecilik kapsamında değerlendirdiği Sadece İngilizce hareketinde sacayağın diğer iki ögesini anadil konuşurları arasından seçilen İngilizce öğretmenleri ve tekdilli ders kitapları oluşturmuştur.

Kuşkusuz tekdilliliğin körü körüne kabulü en çok anadil konuşuru öğretmenlerin işine yaramıştır: bu dogma diğer dilleri öğrenmek zorunda kalmadan tüm dünyada İngilizce öğretebilmelerini sağlamakla kalmamış; çokdilli yabancı dil sınıfları için tek dilde ürettikleri ders kitaplarını ucuza mal ederek dünya çapındaki bir kitleyi büyük bir dışsattım pazarı haline getirmiştir (Swan; aktaran, Barker, 2003; Buckmaster, 2000; Weschler, 1997). Ancak 20. yüzyılda ABD ve İngiltere’nin İngilizce öğretimindeki tekeli, İngilizce konuşurlarının nüfusundaki değişiklikler sonucunda kırılma yolundadır: çoğu insanın birden çok dil konuştuğu dünyada İngilizceyi ikinci veya yabancı bir dil olarak konuşanların sayısı binlerce milyonu bulduğundan anadil konuşurları azınlıkta kalmış ve artık belirli birkaç ülke ya da kültüre ait olmaktan çıkan İngilizce Avrupa İngilizcesi [*Euro-English*] ile Doğu Asya İngilizcesi [*East Asian English*] gibi farklı ağızları ve Alman/Kore/Çin İngilizcesi gibi alt ağız gruplarıyla küreselleşmektedir (Buckmaster, 2000; Jenkins, 2005; Shepherd, 2008). Bu nüfusbilimsel çeşitlenme sonucunda, İngilizce artık farklı ana dillere sahip olup da İngilizceyi ana dili olarak konuşmayanların ortak iletişim dili [*English as a Lingua Franca – ELF*] haline gelmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak [*EFL*] konuşanlar İngilizcelerini anadil konuşurlarıyla iletişim kurmak için kullanırken ELF’ler [*The “Elves”*] İngilizcelerini kendileri gibi anadil konuşuru olmayanlarla iletişim kurmak için kullandıklarından anadil konuşurlarıyla benzeşmek kaynaşmak gibi kaygıları yoktur ve ELF’ler ile iletişim kuracaklarsa konuşma ve dinleme biçimlerini anadil

konuşuru olmayanlara göre ayarlamak zorunda olanlar da anadil konuşurlarıdır (Jenkins, 2005).

EFL'deki F ve L'nin yer değiştirmesi, ELF kısa adını [*acronym*] oluşturmanın yanı sıra yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ile ortak iletişim dili olarak İngilizce (ELF) arasındaki kavramsal ve uygulamalı karşıtlıkları simgelemektedir: ortak iletişim dilinin anadil konuşuru bulunmadığından öğrencilerinin de arzulanacağı anadil konuşuru hedefleri yoktur (Jenkins, 2005). Bu bağlamda, öğrencileri “anadil konuşuru düzeyine erişirme arzusu, sakıncalı, gereksiz ve olanaksız” görülerek anadil konuşuruna [*native-speaker-like*] değil “etkin konuşucuya benzer” [*active-speaker-like*] bir dil edinci [*language competence*] geliştirmek önem kazanmıştır (Rinvolucri, 2008). Böylece ABD ile İngiltere gibi çekirdek ülkelerin [*the core countries*] dayattığı Sadece İngilizce hareketi gibi yöntembilimsel uygulamalarla birlikte ana dil yaşağı sorgulanmaya başlamıştır: “Yalnızca tek bir dil konuşan anadil konuşurları azınlığı, İngilizcenin nasıl öğretilceğini neden dikte etmeli” ki; “... artık zaman değişti ve şimdi iki karşıt kamp var” (Buckmaster, 2000, s. 1).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretiminde ana dilin gerekliliğini tartışmak değildir. “Öğretmenler her ne derse desin ya da her ne yaparsa yapsın öğrencilerin sınıfta ana dillerini kullanacaklarından kimsenin hiçbir kuşkusu yoktur” (Harmer, 2001. s. 132). Zaten öğretmenler tarafından da “ana dil gizlice ve gelişigüzel kullanılmaktadır ve bu yüzden iyiye kullanılmamış olabilir” (Prodromou, 2002, s. 5). Asıl sorun, “...ana dil kullanımını durdurup durdurmamamız gerektiğidir” (Harmer, 2001. s. 132). Bu nedenle, alanyazın taranarak şu sorulara yanıt aranmıştır: (i) “Ana dil yabancı dil sınıfında ne zaman ve ne kadar kullanılmaktadır?” (ii) “Ana dil kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?”

Ana Dil Kullanımına İlişkin Sınıfçı Söylem Çözümlemeleri

“Yabancı dil sınıfında ana dil kullanımını durdurmalı mıyız?” sorusuna koşut olarak “İngilizceyi ikinci bir dil olarak (ESL) öğrenenlerin sınıfta ana dillerini kullanmalarına izin verilmesi gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusu ise Auerbach (1993, s. 14) tarafından bir TESOL konferansında yöneltilmiş ve katılımcıların yalnızca %20'sinin kesin bir “evet” %30'unun da kesin bir “hayır” yanıtı verdiği gözlenmiştir. Bu sorunun daha çok bilgi olmaksızın yanıtlanamayacağını belirten Polio (1994), Auerbach'ın ana dil kullanımını destekleyen görüşlerinin zaten erek dildeki girdinin sınırlı olduğu yabancı dil olarak İngilizce (EFL) sınıflarına genellenmemesi gerektiğini ve öğretmenlerin Sadece İngilizce politikasından şaşarak öğrencilerinin gelişimini geciktirdiğini savunmuştur. Ana dil kullanımının ne zaman verimli olup olmayacağına bağlamın belirleyici olduğunu kabul eden Auerbach (1994) ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği koşullarda da ana dilin dışlanması akıllıca bir hedef olmadığını ve öğretmenlerin ana dil iznini kötüye kullanacaklarından korkmak yerine içinde buldukları koşulları değerlendirerek ana dil kullanımını seçici bir biçimde öğretimle

bütünleştirme yetilerine güvenmek gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin soruyu olum(suz)lamadan önce ana dilin ne zaman ve ne kadar kullanıldığını betimleyen sınıfıçı söylem çözümlmelerinden elde edilen bulguları yeniden gözden geçirmekte yarar vardır.

Yabancı dil sınıflarında erek dil girdisinin artırılması yönündeki genel kaniya rağmen gerçekte neler olduğunu gösterir verinin azlığından yakınan Duff ve Polio (1990) tipbilimsel [*typological*] olarak 13 farklı dilin sınıfıçı söylem örneğine ait gözlem ve ses kayıtlarını inceleyerek şu sonuçları elde etmiştir: öğretmenlerin erek dil kullanım ortalaması % 67,9 ortancası % 79 iken en düşük erek dil kullanımı % 10 en yükseği de % 100'dür. Ayrıca çalışmadaki öğrenci anketinin sonuçlarına göre, her sınıfın % 71-100'ü dersteki ana dil miktarından hoşnuttur ve erek dilin en çok konuşulduğu üç sınıfta ise öğrencilerin % 9-18'i daha çok ana dil kullanılmasını istemiştir (Duff ve Polio, 1990). Bu araştırmada yer alan altı öğretmenin sınıfıçı söylem örnekleme ile görüşme kayıtlarının irdelendiği bir başka Polio ve Duff (1994) çalışmasında, öğretmenlerin sınıfta nasıl, ne zaman ve gerçekte ne oranda ana dil kullandıklarından habersiz; anlama güçlüğü belirlediğinde ise yeniden ifade etme [*rephrasing*] ve değiştirilmiş konuşma [*modified speech*] gibi stratejilerden yoksun oldukları gözlenmiş; erek dil ile ana dil arasındaki farklılıkların büyük olduğu sınıflarda ise öğretmenlerin dilbilgisini erek dilde öğretmekten kaçınarak dilbilgisel yapıların sorulduğu ortak sınavları geçmek zorunda olan öğrencilerin üzerindeki baskıyı hafifletmeye çalıştıkları anlaşılmış ve sınıf yönteminde ana dil kullanımının ise erek dili iletişim aracı olmaktan çıkarıp dilbilgisel araştırmalarla sınırlandırmasına rağmen öğretmenler tarafından kullanışlı bulunduğu saptanmıştır.

Yabancı dil sınıfında ana dilin kullanım oranını ve zamanlamasını araştıran bu ilk çalışmalar, Prodromou'nun (2002, s. 5) deyiimiyle, ana dilin "koltuk değneği" veya "yağlayıcı" olarak işlevleri üzerinde yoğunlaşmıştır. İzleyen araştırmalarda da görüleceği gibi, ana dil özellikle strateji eksikliği çekildiğinde dersin başarılmasına yardımcı olduğundan ve anlama güçlüğü doğduğunda ise dersin akışını sağlayıp zaman kazandırdığından sınıfıçı söylem oluşturmada yeğlenen dil olmuştur. Dört stajyer öğretmenin günlükleriyle ses kayıtları ve görüşmelerin kullanıldığı Mee-ling'in (1996) araştırmasında ise ana dilin ödünleyici [*compensatory*] kullanımlarına dikkat çekilmiştir: Gösteri tekniği öğrencilerin daha çok dikkatini ve işbirliğini gerektirdiğinden; çabuk ve etkili sonuç almak istediklerinde, etkisiz öğretim ve soru teknikleriyle zaman kaybettiklerinde ve anlamaz bakışlarıyla paniğe yol açan öğrencilerin baskılarına direnemediklerinde, stajyer öğretmenler diğer yöntemlerden daha kolay ve etkili olduğu için ana dili kurtuluş stratejisi [*survival strategy*] olarak görmüşürler. Gearon (aktaran, Turnbull ve Arnett, 2002) da Myers-Scotton'ın Ana Dil-Çerçeve modelini [*The Matrix Language-Frame*] kullanarak altı ortaöğretim Fransızca öğretmeni tarafından üretilen söylemde dil değiştirme [*code-switching*] davranışlarını incelediğinde; dördünün baskın dil olarak öğrencilerin ana dilini (İngilizce) tanıdığını ve ne kadar dil değiştirme etkinliğinde bulduklarının bilincinde

olmadıklarını saptamış; öte yandan öğretmenler de öğrencilerinin yüzlerindeki şaşkın ifadeler üzerine ana dili yardım amaçlı kullandıklarını bildirmişlerdir.

Aynı yıl İngiltere ve Galler’de ortaöğretim düzeyinde deneyimli, yeni başlayan ve stajyer öğretmenler arasında erek dil ve ana dil kullanımını araştırmak için yaptığı sınıf gözlemlerinin sonucunda Macaro (aktaran, Turnbull ve Arnett, 2002) ise öğretmenlerin en sık ders etkinliklerine ilişkin yönergeleri verme ve açıklama, geri bildirimde bulunma, çeviri ile anlamayı denetleme amacıyla ana dile başvurduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, Arnett (aktaran, Turnbull ve Arnett, 2002) bir dokuzuncu sınıf Fransızca öğretmenin öğrenme gücünü çeken öğrencilerinin gereksinimlerini nasıl karşıladığını incelediği çalışmasında, en yaygın [girdi] değiştirme [*input modification*] stratejisi olarak “açıklama amaçlı ana dil kullanımı” olduğunu bulgulamıştır: temel öğretim dilinin Fransızca olduğu bölümlerin % 44,9’unda, öğretmen öğrencilerin ana dilini kullanarak erek dildeki dilbilgisi kavramları ve yabancı sözcükler gibi zor konulara açıklık getirmiştir.

Yabancı dil sınıfındaki dil değiştirme olgusunun incelendiği bu çalışmalarda ana dilin daha çok yönetsel görevleri [*the administrative tasks*] yürütme, yanlış düzeltme, belirsizlikleri giderme ve anlamayı denetleme gibi alanlardaki yararlılıkları betimlenmiştir. Ancak öğretmenin dil değiştirme oranı ile öğrencilerin ana dil kullanım miktarı arasındaki ilişki başka bir araştırma konusu olmuştur. Peşi sıra yaptığı iki nicel çalışmanın ilkinde, Macaro (2001) 36 haftalık bir eğitimden geçirilen altı stajyer öğretilimde görülen dil değiştirme oranının ortalama olarak tüm ders süresinin % 4,8’i geçmediğini ve tüm konuşma süresinin ise yalnızca % 6,9’unu oluşturduğunu bulgulamıştır. Ayrıca nicelik açısından öğretmen ile öğrencilerin ana dil kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanarak öğretmenin dil değiştirmesi ile öğrencilerin erek dilde veya ana dilde yaptığı konuşmanın miktarının ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Macaro, 2001). Macaro ve Mutton’ın (aktaran, Macaro, 2005) çalışmasına ise iki tane de deneyimli öğretmen (ikisi de anadil konuşuru) katıldığı halde benzer sonuçlar elde edilmiştir: etkileşim süresinin % 5,5’i ile tüm ders süresinin % 5’i olarak belirlenen bu oranlar, öğretmenlerin ana dil kullanımının %30 dolayında olduğunu belirten Chaudron’nun (aktaran, Macaro, 2001) kestiriminin çok altındadır; çünkü çeviri yazıların [*transcriptions*] çözümlemesi göstermektedir ki ana dildeki bir sözün iletişimsel içeriği girdi değiştirme ve yineleme tekniklerinin kullanıldığı erek dildeki etkileşimlerde görülen uzun dizilere göre çok daha kısa sürede aktarılmaktadır (Macaro, 2001). Yani öğretmenler, ana dil aracılığıyla az zamanda çok şey söyleyerek erek dil için daha fazla söylem yeri ayırmaktadırlar (Macaro, 2005). O halde; dil değiştirmenin en aza indirgenmesi İngiltere ve Galler’deki Modern Diller için geliştirilmiş olan Ulusal Öğretim Programının bir dayatmasıdır (Macaro, 2001). İletişimsel Dil Öğretiminin standart bir uygulaması olarak sınığa edilen bu uygulama öğretmenlerde kaçınma-kaçınma çatışması doğurmaktadır. Macaro’nun (2001) görüşme yaptığı stajyer öğretmenin ifadeleri de bu tanıyı doğrular niteliktedir: anlamayı sağlamak ile İletişimsel Dil Öğretimi ve Ulusal Programın gereklerine uymak

arasında gidip gelen öğretmen erek dil kullanmadan da başarılı sonuçlar elde ettiğini görünce ana dil kullanımından doğan suçluluğun hafiflediğini ve iyi bir öğretmenin yaptığı işler listesinde erek dili en tepeye yerleştirmeyeceğini belirtmiştir.

Yeni Zelanda'daki ortaöğretim kurumlarında Japonca, Korece, Almanca ve Fransızca öğreten yedi anadil konuşurunun yaptığı dil seçimlerini inceleyen Kim ve Elder (2005), Polio ile Duff'ın 1990'daki çalışmasında olduğu gibi, öğretmenlerin anadil konuşuru yeterliliğine rağmen derslerindeki erek dil kullanımının ne nicel ne nitel açıdan artış gösterdiğini ve dolayısıyla öğrenciler açısından algılamalı girdi [*intake*] ve anlamlı iletişim gücünün sınırlı olduğunu bulmuşlardır. Yine öğretmenin konuşma çözümlemesinin yapıldığı bir başka dillerarası araştırmada ise erek dil sınıflarında, erek dilin her zaman yeğlenen dil olmadığı ve öğrencilerin kullanmak için yeğledikleri dilin gelişen konuşma dizisi içinde belirli bir evredeki öğretmenin öğretimsel odağına uyum göstermelerini sağlayan dil olduğu belirlenmiştir: "öğretmen, öğrencileri erek dilde konuşturmak için ana dil; ana dilde konuşturmak için erek dil ya da erek dilde konuşturmak için erek dil kullanabilir" (Üstünel ve Seedhouse, 2005, s. 321). Sonuç olarak, ne öğretmenin anadil konuşuru olması, öğrencilerin kullandığı erek dilin niteliğini arttırmış ne de anadil konuşuru olmayan öğretmenin dil değiştirmesi öğrencilerin kullandığı ana dilin miktarını çoğaltmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin dil değiştirmedeki seçimlerinde dersteki öğretimsel hedef ile anlamayı sağlama güdüsü belirleyici olmuştur.

Sınıfıçı söylem çözümlemelerinden de anlaşıldığı gibi, yabancı dil sınıfında ana dil kullanımı söz konusu olduğunda öğretmenler şu üç kuramsal görüşten birini benimsemektedirler: (i) yabancı dil sınıfının erek dil ülkesi olarak varsayıldığı ve bu nedenle hiçbir öğretimsel değeri olmadığı düşünülen ana dilin tümüyle dışlandığı sanal kullanım görüşü [*the virtual position*]; (ii) ana dil kullanımının hiçbir öğretimsel değeri olmadığını düşünmekle birlikte; kusursuz öğretim ve öğrenme koşulları sağlanamadığı için öğretmenlerin ana dile başvurmak durumunda kaldığı en çok kullanım görüşü [*the maximal position*]; (iii) öğrenmenin bazı yönlerinin ana dil kullanımı ile güçlendirilebileceğini inanarak hangi durumlarda ana dilin kullanımının yerinde olacağını araştıran en uygun kullanım görüşü [*the optimal position*] (Macaro, 2001).

Ana Dil Kullanımına İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri

Yabancı dil sınıfında ne kadar erek dil/ana dil kullanıldığı ve öğretmenlerin hangi amaçla dil değiştirmede bulunduğu sınıfıçı söylem çözümlemeleriyle saptanırken sorununun bir başka boyutu, öğretmen ve öğrencilerin ana dil kullanımı konusunda ne düşündükleri, anket ve görüşme teknikleri kullanılarak araştırılmıştır. Bu kapsamda irdelediğimiz ilk çalışmaların sonuçları da söylem çözümleriyle betimlenen ana dil kullanımlarıyla koşutluk göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yabancı dil sınıfında ana dil kullanımını gerekli ve uygun buldukları zamanlar örtüşmektedir.

Macaro'nun 1997'deki araştırmasının anket bölümünde öğretmenlerin erek dil ve ana dil kullanımına ilişkin inanç ve tutumları sorgulandığında; katılımcıların çoğunluğu güdülenmiş olanların dışındaki sınıflarda yalnızca erek dil kullanmanın hem olanaksız hem sakıncalı olduğunu ama erek dilin temel yönergeler verme, geri bildirimde bulunma ve ders etkinliklerini düzenlemede yararlı olduğunu ve ana dilin ise disiplin sağlama, toplumsallaştırma, ilişki kurma ve zor dilbilgisi konularını açıklamada yeğlendiğini belirtmiştir (Macaro; aktaran, Turnbull ve Arnett, 2002). Porto Riko Üniversitesi'ndeki yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İspanyolca kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci tutumlarının betimlendiği bir çalışmada öğretmenlerin % 100'ü öğrencilerin ise % 88,7'si derste ana dilin kullanılması gerektiğini belirtirken öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki en derin ayrılık "zor kavramları açıklamak için ana dil kullanımı" alanında görülmüştür: öğrencilerin % 86,2'si öğretmenlerin ise % 22'si zor kavramların açıklanmasında ana dil kullanımını gerekli bulmuştur (Schweers, 1999).

Yabancı dil sınıfında ana dilin yerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini derleyen bu çalışmalarda yanıt aranan bir başka soru ise farklı düzeydeki öğrencilerin ana dil kullanımı konusundaki düşüncelerinin değişip değişmeyeceğidir. "Ana dilden öteki dile" başlıklı makalesinde, başlangıç-orta-ileri düzeyden 300 Yunan öğrencinin ana dil kullanımına ilişkin görüşlerini inceleyen Prodromou (2000) öğrencilerin düzeyi yükseldikçe derste ana dil kullanımına daha az sıcak baktıkları sonucuna varmıştır: başlangıç düzeyindekilerin % 66'sı, orta düzeydekilerin % 58'i ve ileri düzeydekilerin ise % 29'u derste ana dil kullanımını onaylamıştır. Ancak öğretmenin ana dil kullanımından yararlanması gereken alanlar sorulduğunda düzeyler arasındaki görüş farklılıkları artmaktadır. Örneğin, dilbilgisi açıklamalarının ana dilde yapılmasını başlangıç düzeyindeki öğrencilerin % 31'i orta düzeydekilerin ancak %7'si onaylarken ileri düzeydeki öğrencilerin hepsi bu öneriyi reddetmiştir; öte yandan ana dil ve erek dilin dilbilgisi farklılıklarının ana dil kullanılarak açıklanmasına gelince başlangıç düzeydekilerin % 27'sinin orta düzeydekilerin % 4'ünün ve ileri düzeydeki öğrencilerin % 6'sının onayı alınmıştır (Prodromou, 2000).

Prodromou'nun 1996'daki eski bir biçimine dayanarak geliştirdiği ankette, Burden (2000) (Okyama Shoka Üniversitesi) ise orta-altı [*pre-intermediate*]-orta-ileri düzey ve lisansüstü öğrencilere İngilizce konuşma dersi veren anadil konuşuru öğretmenlerin öğrencilerin ana dilini ne zaman kullanmaları gerektiğini sormuştur. Dört grupta da öğrenciler, öğretmenin öğrencilerin ana dilini bilmesi gerektiğini belirtirken lisansüstü öğrencilerin % 95 oranındaki katılımı ilerleyen yaşa bağlı olarak ana dil/erek dil ilişkilerine bağlılığın ve iki dil arasındaki karşılaştırmalara duyulan gereksinimin artmasına bağlanmıştır (Burden, 2000). Öğrenci düzeyi ile ana dil desteğine duyulan gereksinim arasındaki ters orantılı ilişki, Burden'ın örnekleminde de saptanmıştır: öğrencilerin % 73'ü öğretmenin derste ana dili kullanması gerektiğini bildirirken lisansüstü öğrencilerin % 84'üne karşılık ileri düzeydeki öğrencilerin % 41'i ana dil desteğinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Burden, 2000). Öte yandan, dilbilgisi

açıklamalarında ana dilin kullanımı söz konusu olduğunda; bu kez en yüksek talep %56 ile ileri düzeydeki öğrencilerden gelmiştir; çünkü dilbilgisi açıklamaları, diğer öğrencilere derslerin dilbilgisi, sözcük bilgisi ve çeviriden ibaret olduğu tatsız lise yaşantılarını anımsatırken ileri düzeydekiler için ana dil kullanımı İngilizce kullanımların ardındaki kavramlar ile ince ayrımların derinlemesine açıklanmasını olanaklı kılmaktadır (Burden, 2000). Öğrencilere erek dil ve ana dil arasındaki dilbilgisi farklılıklarının açıklanmasında ana dilin kullanılması sorulduğunda ise, Prodromou'nunkilerin üzerinde değerler elde edilmiştir: orta-altı ve orta düzeydeki öğrencilerin % 57'si, toplamda ise öğrencilerin % 53'ü olumlu görüş bildirmiştir (Burden, 2000). Ayrıca her dört grup da öğretmenin öğrencileri rahatlatmak için ana dil kullanması gerektiğini belirtmiş ve yine ilginçtir ki kişilerarası iletişimde ana dilin kullanımına her düzeyde karşı çıkmıştır; çünkü ana dil konuşuru ile gerçek iletişimin erek dilde konuşmak demek olduğu düşünülmektedir (Burden, 2000).

Yine 2000 yılında yükseköğretim düzeyinde ana dil kullanımına ilişkin görüşlerin alındığı bir başka araştırma, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 24 öğretmen ve 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Mersinligil, 2000). Prodromou (2000) ve Burden'ın (2000) koşul çalışmalarından farklı olarak, Yıldırım ve Mersinligil (2000)'de 50 öğrencinin 50'si de sınıfta ana dil kullandığını ve 44'ü ise yeterli erek dil bilgisi olmadığında ana dile başvurduğunu belirtmiştir: başlangıçta, 44 öğrencinin çoğunluğunu birinci ve ikinci sınıfların oluşturduğu düşünülmüşse de eğitimsel düzeyle dil edinçleri arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır; çünkü 44 katılımcıdan oluşan ikinci grupta birinci sınıf öğrencisi 14 iken dördüncü sınıf sayısı 12'dir. Bir başka önemli bulgu ise öğrencilerin öğretmenlerin ana dil kullanımına ilişkin tutumlarıyla ilgilidir: 50 öğrenciden 30'u olumlu görüş bildirirken 30'undan 25'i öğretmenlerin ana dil kullanımının öğrendiklerini anlama ve bellekte tutmaya katkıda bulunduğunu belirtmekle birlikte "anadil konuşuru öğretmenlerimiz olmalı" ve "İngilizce düşünebilme yetimizi geliştirebileceğimiz bir ortamın sağlanması bizim için önemli" gibi çelişkili yanıtlar vermiştir (Yıldırım ve Mersinligil, 2000, ss. 136-138). Bir başka deyişle, İletişimsel Dil Öğretimi ile özdeşleştirilen Sadece İngilizce politikası ile anadil konuşuru yanılmacasının öğrencileri erek dili anlama ile anadil konuşuru gibi kullanma arasında seçim yapmaya iterek öğretmenlerdeki kaçınma-kaçınma çatışmasına benzer bir ikileme sürüklediği görülmektedir.

Bu çalışmalar ışığında yabancı dil sınıfında öğretmen ve öğrenciler tarafından onaylanan ana dil kullanımlarını sıraya koyacak olursak dilbilgisi kurallarının açıklanması, dillerarası farklılıkların betimlenmesi ve zor kavramların kolaylaştırılması ilk üçe girecektir. Ancak ana dilin öğrenciler tarafından kabul gören bir başka kullanımı ise duygusal süzgeci [*the affective filter*] düşürmesiyle ilgilidir: anlama güçlüğünden doğan kaygı sonucu derse olan ilginin yitmesi ve öğrencinin dersten kopması ana dil kullanımı ile önlenilmektedir. Schweeers'in 1999'da yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İspanyolca kullanımı üzerine yaptığı çalışmadan esinlenen

Tang (2002) de orta düzeydeki 100 öğrenci ve 20 öğretmenin katılımıyla Çin'deki yükseköğretim sınıflarında ana dil kullanımına ilişkin görüşleri betimlemiştir. Öğrencilerin % 70'i öğretmenlerin de % 72'si derste Çince kullanılması gerektiğini belirtirken öğretmenlerin Çince kullanmasını sevenler ise öğrencilerin % 97'sini oluşturmaktadır; çünkü Çince, karmaşık dilbilgisi konuları (% 72) ile yeni sözcüklerin tanımlanmasında (% 69) en çok yarar sağlamaktadır (Tang, 2002). Öte yandan, öğretmenlerin % 56'sı bazı öbeklerle ifadelerin kullanımı ve zor kavramların açıklanmasında Çincenin en çok gerekli olduğunu belirtirken öğrencilerin % 69'u daha iyi anlama sağladığı için ana dil kullanımını olumlu karşılamıştır (Tang, 2002). Schweers'ın (1999) % 68,3'lük oranından farklı olarak, Tang'ın araştırmasında öğrencilerin yalnızca % 6'sı ana dil kullanımının yitiliklik duygusunu hafifletmeye yaradığını belirtmiştir. Tang (2002) bu durumu kendi araştırmasındaki öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyinin Schweers'inkinden yüksek oluşuyla açıklamıştır.

Crawford (2004) ise çoğunlukla tek yeterli konuşmacının öğretmen olduğu ve sınıf dışında erek dil kullanımının sınırlı olabildiği okul-temelli yabancı dil programlarında erek dil ile ana dil kullanımını uygun düzeylerde tutmanın önemli olduğunu kabul etmiş ve 581 öğretmen tarafından yanıtlanan anketiyle Avustralya'daki öğretmenlerin erek dile ilişkin tutumunu belirlemeye çalışmıştır: ilköğretimdeki yanıtlayıcıların % 27'si erek dil kullanımını açıkça onaylarken % 54'ünün çekinceleri olduğu anlaşılmış ve bu oranın 8. sınıflarda % 52'ye inerken 11 ve 12. sınıflarda erek dilin temel öğretim dili olarak kabul edildiği görülmüştür (Crawford, 2004). Öğretim dili olarak erek dile karşı takınılan bu çekimser tutum, öğretmenlerin bildirdiği erek dil kullanımı oranlarıyla birlikte ele alındığında; erek dil girdisinin sınırlılığı doğrulanmaktadır: 8. sınıfların % 31,2'si erek dilin öğretim dili olarak kullanımını onaylamakla birlikte; ancak % 10'u erek dili öğrencilerin ana dilinden daha çok kullandığını belirtmiştir (Crawford, 2004). Bu verilere dayanarak Crawford (2004) yıllarca dil eğitimi gören öğrencilerin sınıfta öğretmenleriyle erek dilde çok az etkileşimde bulunduğunu ileri sürmüştür. Alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olarak, Crawford'ın araştırmasında da ana dilin en etkili görüldüğü alan, % 65'lik görüş birliği ile dilbilgisi öğretimi olmuştur (Crawford, 2004). Aynı yıl Endonezya'da, İngilizce öğretiminde öğrencilerin ana dilinin kullanımına ilişkin yükseköğretim düzeyindeki öğretmenlerin inançlarını araştıran bir başka çalışmada ise, dilbilgisi kavramlarının ana dil kullanılarak açıklanmasına yanıtlayıcıların % 55'i destek vermiştir (Zacharias, 2004). Gerekeç olarak, ana dilde bulunmayan dilbilgisel kavramları ana dilde açıklamayı yararlı bulduklarını belirten öğretmenler, dilbilgisel kavramları öğretmek için Endonezce kullanımının isteksiz öğrencileri güdülediğini belirtmişlerdir (Zacharias, 2004). Ayrıca şiirde ölçü ve tonun öğretildiği bir derste izlenimlerine dayanarak Zacharias (2004), kuramsal kavramların öğretiminde ana dildeki örneklerden hareket edilerek erek dildeki zor kavramın basitleştirilebileceğini ileri sürmüştür.

Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin yalnız düzeylerine göre değil öğrenim gördükleri bölümlere göre de değişebileceği savından

hareketle Yıldırım ve Mersinligil (2000) alanı İngilizce olan katılımcılarla çalışırken benzer bir güdüyle Shimizu (2006) da Schweers'ın (1999) Porto Riko ve Tang'in (2002) Çin'deki çalışmalarının yinelemesi niteliğindeki araştırmasında yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına ilişkin Japonya'daki 98 üniversite öğrencisi ve 25 öğretmenden alınan görüşleri incelemiştir: öğretmenlerin % 68'i, alanı İngilizce olan öğrencilerin [*English Majors*] % 66'sı ve alanı İngilizce olmayanların [*Non-English Majors*] % 89'u ana dilin derste kullanılması gerektiğini; alanı İngilizce olanların % 73'ü ile alanı İngilizce olmayanların %94'ü ise öğretmenin derste ana dil kullanmasını istediklerini belirtmişler. Ancak öğrencilerin TOEIC (*Test of English for International Communication* – Uluslararası İletişim için İngilizce Sınavı) puan düzeylerine göre ana dil kullanımına verdikleri destek yordandığında ileri düzeyden yalnızca iki öğrencinin (mütercimlik öğrencisi) olumlu baktığı, orta-altı ile orta düzeydekilerin en çok karşı çıkan grup olduğu ve orta-üstü düzeyden yedi öğrencinin ana dil kullanımını başlangıç düzeyindekiler için gerekli bulduğu anlaşılmıştır (Shimizu, 2006). Bu durum, öğrencilerin İngilizce girdi alımının önemini kavramakla birlikte doğru anlamaya daha çok önem verdiklerini göstermektedir (Shimizu, 2006). Öğretmenlere ana dil kullanımı neden gerekli gördükleri sorulduğunda, % 68'i öğrencilerin anlamasına yardımcı olduğunu belirtirken Japonca kullanımının uygun olduğu işlevler arasında anlamının denetlenmesi öğretmenlerin % 40'ının, alanı İngilizce olanların % 43'ünün ve alanı İngilizce olmayanların % 44'ünün oyunu ararak üçüncü sıraya yerleşmiştir (Shimizu, 2006). Ana dil kullanımının uygun görüldüğü işlevler içinde zor dilbilgisi konularının açıklanması öğretmenlerin % 64'ünün, alanı İngilizce olanların % 90'ının ve alanı İngilizce olmayanların % 88'inin desteğini ararak birinci gelirken zor kavramların ana dil kullanılarak açıklanması da öğretmenlerin % 72'sinin, alanı İngilizce olanların % 66'sının ve alanı İngilizce olmayanların % 76'sının onayını ararak ikinci olmuştur (Shimizu, 2006). “Derste Japonca kullanımının öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin % 84'ü olumlu yanıt verirken “Derste Japonca kullanımının İngilizce öğrenmenize yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu ise alanı İngilizce olanların % 94'ü ve alanı İngilizce olmayanların % 87'si onaylamıştır; çünkü alanı İngilizce olan öğrencilerin % 65'i ve alanı İngilizce olmayanların % 57'si derste ana dil kullanımını yararlı bulduklarını belirtmiştir (Shimizu, 2006, s. 86).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ana dil kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı bir diğer çalışma da Japoncadan sonra 2007 yılında gelen Hırvatça örneğidir. Dujmović'in (2007) üniversite birinci sınıf orta ve orta-üstü düzeydeki 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda, öğrencilerin hepsi derste ana dilin kullanılması gerektiğini belirtirken % 97'si karmaşık dilbilgisi konularının anlatımında ve % 90'ı yeni sözcüklerin tanımlanmasında ana dilin gerekli olduğunu savunmuştur. Hırvatça kullanımının neden gerektiği sorulduğunda ise % 81'i zor kavramları anlamada ana dil kullanımının daha etkili olduğunu, % 70'i ise yeni sözcükleri daha kolay anladıklarını ve % 43'ü yitliklik duygularının azalmasını gerekeceğini göstermiştir. Bunun yanı sıra İngilizce dersinde Hırvatçaya ayrılacak zaman

konusunda, öğrencilerin % 70'i ders süresinin % 10-50'sini; % 27'si ise bu sürenin % 60-90'ını uygun bulduğunu söylemiştir (Dujmović, 2007).

Yabancı dil sınıfında ana dil kullanımına ilişkin görüşlerin betimlendiği çalışmalar çoğunlukla ortaöğretim ile yükseköğretim düzeyindeki öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmakla birlikte; Kang'ın (2008) Kore örneğinde, anadil konuşuru olmayan bir öğretmen ve ilköğretim 5. sınıftaki 38 öğrencisinin görüşleri alınmıştır: Mart ve Haziran 2005 arasında haftada birer kez toplam 14 oturumda gerçekleştirilen uygulamada, öğretmenin dil kullanımı gözlemlenerek ses kayıtları ve notlar alınmıştır. Ayrıca öğretmenle yapılan üç görüşmede, öğretmenin dil kullanımında gözlenen kalıpları ve “İngilizceyi İngilizce ile Öğretme” (*Teaching English Through English – TETE*) politikasına ilişkin görüşleri ilişkilendirilmeye çalışılırken 14. gözlemin sonunda öğrencilerle Korece kullanılarak yapılan 10 dakikalık görüşmelerde ise öğretmenlerinin dil kullanımına ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir (Kang, 2008). Buna göre, öğretmenin İİÖ (TETE) politikasına bütünüyle bağlı kalmadığı ve “sadece ana dil kullanımı, sadece erek dil kullanımı, erek dil denginin izlediği ana dil kullanımı ve ana dil denginin izlediği erek dil kullanımı” olmak üzere dört türde gerçekleştirilen dil kullanımlarının ardındaki temel öğretimsel güdünün öğrencilerin ilgisini canlı tutmak olduğu anlaşılmıştır; çünkü “öğretmen, izlencenin sınırlamalarına rağmen, [erek dil yeterliliği açısından] İngilizceyi İngilizce ile öğrenmeye hazır olmadıkları için İİÖ politikasının öğrencilerde ilgisizliğe yol açacağına inanmaktadır” (Kang, 2008, ss. 219, 223). Öğrenciler de anlamalarını güçlendirdiği için öğretmenin önemli konularda yalnızca ana dili kullanarak yaptığı açıklamaları şiddetle desteklemektedirler: 38 öğrenciden 34'ü öğretmenlerinin yerinde dil kullanımı nedeniyle yabancı dil öğrenmeye daha istekli olduklarını bildirirken önceki yıl sadece erek dil kullanan öğretmenler yüzünden yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin kaybolduğunu belirtmişlerdir (Kang, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenin dil kullanımı konusunda öğrenci görüşlerinin öğretmen güduleriyle örtüştüğü de saptanmıştır.

Bu çalışmalara dayanarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin şu ortak paydada birleştiği söylenebilir: söz konusu anlamanın sağlanması, dilbilgisi öğretimi ve zor kavramlarının kolaylaştırılması ise kurumsal politika tersini buyursa bile öğrenmenin niceliği ve niteliği için ana dil kullanımı gerekli ve olumludur. Bu nedenle, Prodromou (2002, s. 5)'nin da belirttiği gibi, “stratejik amacımız, erek dilde en üst düzeyde etkileşim sağlamayı sürdürmek olacak ve ana dil ise sınıfıçi etkileşimin niteliği ile niceliğini zenginleştirme görevini yüklenecektir”.

Sonuç

Yabancı dil sınıflarında ana dilin ne zaman ve ne kadar kullanıldığı ile öğretmen ve öğrencilerin ana dil kullanımı konusunda ne düşündüğünü araştıran bu çalışmalardan

çıkarılabilecek iki ivedi sonuç bulunmaktadır: (i) Öğretmen, anadil konuşuru ister olsun ister olmasın; öğrenci, ister başlangıç ister ileri düzeyde olsun ve öğretim politikasına göre ana dil kullanımı ister yasaklansın ister özgür bırakılsın; yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının varlığı yadsınmaz; (ii) Özellikle anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrenme-öğretme güçlüğü arz eden durumlarda hem öğretmen hem öğrenci ana dil kullanımına duyulan şiddetli gereksinimin bilincindedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminden ana dil kullanımının dışlanması, doğrudan yöntemler ile anadil konuşuru öğretmenlerin üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olup yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmamaktadır.

Zira tekdilli öğretmenler olan anadil konuşurlarının küresel hareketliliği, öğrencilerin ana dil bilgisi ile kullanımının engel olarak görülmesine yol açmış; dünya çapında anadil konuşuru olmayan öğretmenler açısından da feci sonuçlar doğurmuştur: İngilizce öğretimindeki bu yanlış yönlendirilmiş dogmatik uygulama, ikidilli öğretmenleri güçlü bir araca – öğrencilerin ana dili ile kültürüne – erişimden alıkoymuşsa da yabancı dil öğretiminde ana dilin damgalanması artık sorgulanmaktadır (Prodromou, 2002). Ana dili gizli saklı kullanan öğretmenleri suçluluk duygusundan kurtarmak ve ana dili öğrenciler için canlı ve yaşamsal bir kaynak olarak kullanmanın yollarını göstermek için yazdıkları “Ana dili kullanmak” [*Using the mother tongue*] adlı yapıtlarının kişisel önsözlerinde, ana dili “ikinci dilin doğduğu rahim” ve ergenliğinde yabancı dil çalışmalarını dayandırdığı “anlamsal temel” olarak betimleyen Rinvoluceri (2002, s. 4) bir dil öğrencisi olarak yararlandığı gerçek deneyimini bir dil öğretmeni olarak bunca senedir nasıl olur da dışlamayı becerdiğine anlam veremezken Deller (2002, s. 3) yabancı dil öğrenmede ana dil kullanımının vazgeçilmezliğini ve kaçınılmazlığını şöyle ifade etmiştir: “Eni sonu öğrenciler [ana dili] beraberlerinde sınıflarımıza getirirler ve sırf bu yüzden [ana dil] görmezden gelinemez. [Ana dil] her zaman kafalarının içinde olacaktır; o halde, anlama ve öğrenmeyi cesaretlendirip destekleyecekse [ana dil] bizim ağızımızdan neden çıkmasın”.

Kaynakça

- Auerbach, E.R. (1993). Reexamining English Only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32. İnternette 2 Ocak 2009’da elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/3586949>>.
- Auerbach, E.R. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach’s “reexamining English Only in the ESL classroom” the author responds. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 157-161. İnternette 30 Aralık 2008’de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/3587204>>.
- Barker, D. (2003). Why English teachers in Japan need to learn Japanese. *The Language Teacher Online*, 27 (2). İnternette 28 Aralık 2008’de elde edilmiştir: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/02/barker>>.
- Buckmaster, R. (2000). First and second languages do battle for the classroom. *Guardian News*. İnternette 30 Aralık 2008’de elde edilmiştir: <<http://www.guardian.co.uk/education/2000/jun/22/tefl3>>.

- Burden, P. (2000). The use of 'Only English' in a learner-centered university classroom in Japan. *RELC Journal*, 31 (1), 139-149. İnternette 29 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/1/139>>.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209. İnternette 29 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/3587717>>.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35 (1), 5-20. İnternette 29 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/5>>.
- Deller, S. (2002). Personal prefaces. Deller, S. ve Rinvolucri, M. (Eds). *Using the mother tongue*. London: English Teaching Professional Delta Publishing.
- Duff, P.A. ve Polio, C.G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2), 154-166. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/328119>>.
- Dujmović, M. (2006). The use of Croatian in the EFL classroom. *Methodological Horizons*, 2 (3), 91-101. İnternette 27 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <http://hrcaj.srce.hr/index.php?lang=en&show=clanak&id_clanak_jezik=19437>.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 Use in ELT: not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6, 33-35. İnternette 31 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.gabrielatos.com/L1UseInELT-Bridges.pdf>>.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman ELT.
- Jenkins, J. (2005). ELF at the gate: the position of English as a lingua franca. *HLT Magazine*, 2. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm#C2>>.
- Kang, D-M. (2008). The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: another look at TETE. *System*, 36(2), 214-226. İnternette 30 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VCH-4S9RDCF-1/2/17da48cfc451c3acb91ab790fa8f3086>>
- Kim, S.H.O. ve Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9 (4), 355-380. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/4/355>>.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531-548. İnternette 25 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/1193074>>.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. E. Llurda (Ed.). *Non-native teachers, perceptions, challenges and contributions to the profession*, 5, 63-84. İnternette 29 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.springerlink.com/content/p595301320268941/>>.
- Mee-ling, L. (1996). Using the L1 sensibly in English language classrooms. *Journal of Primary Education*, 6 (1&2), 91-99. İnternette 25 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/48/4800045.pdf>>.
- Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English language classroom*. Yüksek lisans tezi, University of Birmingham. İnternette 26 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Milesdiss.pdf>>.

- Polio, C. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL classroom": a reader reacts. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 153-157. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/3587203>>.
- Polio, C.G. ve Duff, P.A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 313-326. İnternette 29 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.jstor.org/stable/330110>>.
- Prodromou, L. (2000). From mother tongue to other tongue. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/from-mother-tongue-other-tongue>>.
- Prodromou, L. (2002). The liberating role of the mother tongue. Deller, S. ve Rinvoluceri, M. (Eds). *Using the mother tongue*. London: English Teaching Professional Delta Publishing.
- Rinvoluceri, M. (2008). What sort of standard does English as a lingua franca (ELF) Need to reach? A response to Jenkins. *Modern English Teacher*, 17 (2), 16-17.
- Schweers, C.W. (1999). Using the L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37 (2). İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://12.44.14.112/forum/vols/vol37/no2/p6.htm>>.
- Shepherd, N. (2008). About language. *Modern English Teacher*, 17 (2), 14.
- Shimizu, M. (2006). Monolingual or bilingual policy in the classroom. İnternette 21 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-06/shimizu.pdf>>.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40 (1), 36-43. İnternette 28 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.htm#top>>.
- Turnbull, M. ve Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218. İnternette 30 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FAPL%2FAPL22%2FS0267190502000119a.pdf&code=46f4cae58a5342ea535dff80e4f96db5>>.
- Üstünel, E. ve Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (3), 302-325. İnternette 30 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118656763/PDFSTART>>.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English classroom: Introducing the functional-translation method. *The Internet TESL Journal*, 3 (11). İnternette 20 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>>.
- Yıldırım, R. ve Mersinlilgil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: when and why? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 131-142. İnternette 23 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2000.6.6.106.pdf>>.
- Zacharias, N. T. (2004). Teachers' beliefs about the use of the students' mother tongue: a survey of tertiary English teachers in Indonesia. *EA Journal*, 22 (1), 44-52. İnternette 24 Aralık 2008'de elde edilmiştir: <http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcattfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_jnl22-1&Lev2=EAJ_22-1zac>.