TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FRANSIZCA ÖZNELLİK KİPİ EDİNİMİ

Yusuf TOPALOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FRANSIZCA ÖZNELLİK KİPİ EDİNİMİ

Yusuf TOPALOĞLU

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN
İkinci Danışman: Doç. Dr. Sonel BOSNALI
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ali TİLBE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

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

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU

Üye: Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN

Üye: Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ

Üye: Doç. Dr. Ali TİLBE

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2016

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …./…./2016

Yusuf TOPALOĞLU

ÖZET

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FRANSIZCA ÖZNELLİK KİPİ EDİNİMİ

Yusuf TOPALOĞLU

Doktora Tezi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN
İkinci Danışman: Doç. Dr. Sonel BOSNALI
Aralık 2016, 220 sayfa

Bu çalışma, Türk öğrencilerin Fransızca öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorlukların dilsel boyutunun öznellik (fr. Subjonctif) kipi bağlamında karşıtsal bir yaklaşımla incelenmesini konu edinmektedir. Söz konusu kipin hem öğrenimi hem aktarımı karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Bu sorun, sadece söz konusu kipin çekimiyle ilgili değil, aynı zamanda ve belki daha çok, kullanım alanlarının tam olarak kavranamamasından kaynaklanıyor olmalıdır. Kullanım alanlarının öğrencinin ana dilindekiyle birebir örtüşmemesi de bir başka güçlüktür. Gerçekten, Fransızca öznellik kipi öğreniminin gerek öğrenciler gerekse eğitimciler için güçlük çekilen konuların başındadır. Bu zorluğun temelinde yatan etkenin ise, diller arasındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olduğunu düşünmekteyiz. Uygulamalı dilbilimin karşıtsal dilbilim alanına giren bu çalışmada, Fransızca öznellik kipi ile Türkçede eşdeğeri olan tasarlama kipleri karşıtsal bir yaklaşımla incelenmektedir. Öznellik kipinin biçimsel, işlevsel, anlamsal ve sözdizimsel olarak Türk üniversite öğrencilerine farklı olduğu görüşü ileri sürülmekte ve farklılıkların, öğrenim sürecinde sebep olduğu zorluklar araştırılmaktadır. Bu çalışma, nicel araştırma tekniği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veri toplamada, sormaca tekniği kullanılmış, sayısal veriler elde edilmiş ve analizleri yapılmıştır. Söz konusu sormaca; olgusal, tutum ve bilgi sorularından olmak üzere 37 sorudan oluşturulmuştur. Bu sormacadan elde edilen verilere göre, dilsel benzerlikler öğrenimi kolaylaştırmakta, farklılıklar ise, zorlaştırmaktadır. Fransızca öğrenirken en zor konulardan birinin öznellik kipi olduğu saptanmıştır. Bu kipin kullanımı ve fiilin öznellik kipindeki çekimi, öğrenimini zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin öznellik kipi kullanım alanlarını iyi bilmedikleri saptanmış ve bu sorunun da önemli bir zorluğa

neden olduğu belirlenmiştir. Türk üniversite öğrencileri için öznellik kipinin, tamamen yabancı öğe (fr. Xénité) özelliği taşımadığı gibi tamamen aynılık özelliği de taşımadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uygulamalı dilbilim, karşıtsal dilbilim, dil edinimi, dil öğretimi, öznellik kipi.

ABSTRACT

ACQUISITION OF FRENCH SUBJUNCTIVE MODE BY TURKISH UNIVERSITY STUDENTS

Yusuf TOPALOĞLU

Ph.D. Thesis, Department of French Language Education
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN
Second Supervisor: Doç. Dr. Sonel BOSNALI
Décembre 2016, 220 pages

The present study handles the subject of the linguistic dimension of the challenges in the context of subjunctive mode encountered by Turkish University students in the process of learning French. Both acquisition and transfer of the mode in question are one of the most important problems encountered. This problem is not only related to its conjugation, but also, and perhaps more so, it should be because of its areas of use not fully comprehensible. Because its areas of use don't correspond to the ones students have in their native language, the subjunctive mode poses an important problem. Indeed, we experienced ourselves these difficulties of acquiring French subjunctive mode very closely as being students in the past and educationalist of today. We believe that the main factor underlying this difficulty is the differences between languages. The present study was studied in the frame of applied linguistics. Besides, the French subjunctive mode and event modalities suggested to be its equivalent were examined with contrastive approach. The idea that subjunctive mode as morphological, functional, semantic and syntactic is very different for Turkish university students is put forward and the differences caused difficulties in the acquisition process are investigated. This study was evaluated within the framework of the quantitative research method. A questionnaire technique was used in collecting data; quantitative data were obtained and analyzed. The questionnaire in question consists of 37 factual, attitude and knowledge questions. According to data obtained from this questionnaire, the similarities facilitate the acquisition and the differences make it difficult. It was revealed that the mode of the subjective is one of the most difficult subject while learning French. It was found that the conjugation of the verb and use of this mode

make its acquisition more difficult. It was determined that the students are not good at understanding its areas of use and this problem causes an important impediment. It was concluded that the subjunctive mode doesn't carry completely the feature of a foreign element as well as the feature of sameness for Turkish university students.

Anahtar Kelimeler: Applied linguistics, contrastive linguistics, language acquisition, language teaching, subjective mode.

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim, öğrenci merkezli yapılmakta ve öğrenen bireylerin varlığı daha çok önemsenmektedir. Öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken, en etkin ve kendilerine en uygun biçimde nasıl öğrenmeleri gerektiği, hedef (fr. langue cible) dil öğrenimine karşı kaygılarını gidermeleri, önyargılarını kaldırmaları ve daha farklı dilleri edinmeleri için gerekli çalışmalar, araştırmalar ve incelemeler yapılmalıdır. Ayrıca kültür farklılıklarının en aza indirgenmesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine isteklendirilip özendirilmeleri gerekmektedir. Birçok farklı yabancı dilin etkin öğretilmesi ve öğrenilmesiyle ve iki dildeki her konuyla ilgili karşıtsal yaklaşımlarla edinim zorluklarının nedenleri üzerinde durulup giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu tez çalışması, Fransızca öznellik kipinin, karşıtsal bir yaklaşımla Türk üniversite öğrencilerinin öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öğreniminde zorlanmalarındaki nedenler saptanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi ve giderilmesinde yararlı olabilecek sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca Türk üniversite öğrencilerinin dilsel açıdan gelişimlerinin sağlanması ve bir yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde karşılaşılan sorunların saptanması amaçlanmıştır. Çalışmamız, ülkemizde Fransızca öğretimine yönelik çalışmalara katkı sağlamayı ve ilgi çekmeyi amaçlayarak Fransızca öğretimi özelinde hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın, yeni araştırmalara katkı sağlamasını diliyorum. Bu zorlu tez sürecinde benden desteğini bir an için bile esirgemeyen ve araştırmamın gerçekleşmesinde büyük katkıları bulunan, süreci yakından takip eden ve süreç boyunca görüşlerini aldığım, engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli Hocam 1. tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım. Böyle bir araştırma yapma düşüncemi paylaştığımda beni cesaretlendiren, tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde, oluşumunda ve konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, dört yıl boyunca değerli araştırmalarını ve bilgilerini benimle paylaşan, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemi asla unutmayacağım çok kıymetli Hocam 2. tez danışmanım Doç. Dr. Sonel BOSNALI'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim. Hem yüksek lisans hem doktora süreçleri boyunca engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, desteğini ve

yardımını hiç esirgemeyen değerli Hocam Prof. Dr. Ahmet Necmi YAŞAR'a şükranlarımı iletmek isterim.

TÜBİTAK tarafından sunulan "2214/A - Yurt Dışı Araştırma Burs Programı" kapsamında Fransa Rouen Üniversitesinde bulunmuş olduğum süre boyunca dilbilim kütüphanesinden yararlanmamı sağlayan, bilimsel önerileri doğrultusunda tez çalışmalarımı daha ileri düzeyelere taşıyan, bilimsel seminer ve toplantılara katılmama olanak tanıyan, daha önce yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara ulaşmama katkısı olan değerli Hocam Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI'ya teşekkürlerimi sunarım. Aynı süreç içerisinde Fransa'da bulunan kütüphane ile kurum ve kuruluşlara ziyaretler yapma ve mümkün olan tüm kaynaklara ulaşma konusunda benden yardımını esirgemeyen Rouen Üniversitesi Rektörü saygıdeğer Hocam Ord. Prof. Dr. Cafer ÖZKUL'a ve Fransa'da sormacanın pilot uygulamasında katkısı olan çok değerli eşi Çağlayan Nehir Özkul'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Rouen Üniversitesinde bulunduğum süre boyunca öznellik kipi konusuyla ilgili var olan tüm kaynaklara ulaşmama önemli katkılarda bulunan kıymetli Hocam Prof. Dr. Laurent GOSSELIN'e şükranlarımı sunarım. Türkçe kaynaklara ulaşmam hususunda, bana çok önemli katkıları bulunan ve yardımcı olan Kırklareli Üniversitesinden değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. İlker TOSUN'a teşekkür ederim.

Fransa'dan döndükten sonra, tezimle ilgili hazırlamış olduğum sormacaların Türkiye genelindeki Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde uygulanma ve Fransa'da bilimsel araştırma ve incelemelerde bulunma konusunda bana en büyük desteği ve katkıyı sağlayan çok değerli Hocam Doç. Dr. Ali TİLBE'ye ve Yrd. Doç. Dr. İrfan ATALAY'a teşekkürlerimi sunarım. Tez hazırlama sürecinde gerek engin bilgisine gerekse yardımına başvurduğum değerli Hocam ve dostum Öğretim Görevlisi Haluk TURĞUT'a minnet duyduğumu belirtmek isterim. Sormacanın uygulanmasında benden yardımlarını esirgemeyen Türkiye genelindeki üniversitelerinde bulanan Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanlarına, bu bölümlerde olan ve yardım eden tüm değerli Hocalarıma, öğretim elemanlarına, araştırma görevlilerine ve bu üniversitelerde bulunup araştırmaya katılan, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü 4. sınıf öğrencilerine çok teşekkür ederim. Araştırmanın pilot uygulamasına katılan Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerime şükranlarımı sunarım. Tez çalışmamı hazırlama aşamasında moralimi en üst düzeyelerde tutan, süreç boyunca beni destekleyen ve her daim yanımda olan, bu günlere gelmemde büyük pay

sahibi annem Dehiye TOPALOĞLU'na, aileme ve arkadaşlarıma ayrıca çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın kuramsal ve yöntembilimsel arka planı ile alan araştırması, TÜBİTAK'tan alınan ve Mayıs 2015-Ağustos 2015 dönemini kapsayan Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Bursu'nun 1059B141400364 araştırma numarası ile oluşturulmuş ve gerçekleşmiştir. Katkısından dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Yusuf TOPALOĞLU

Adana / 2016

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER xi
Sayfa xi
KISALTMALAR xiv
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
EKLER LİSTESİ xvii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. İlgili Araştırmalar 5
1.2. Problem 10
1.3. Araştırmanın Amacı 12
1.4. Araştırmanın Önemi 13
BÖLÜM II 14
DİL EDİNİMİNDE YAPISAL FARKLILIKLARIN ROLÜ 14
2.1. Dillere Karşıtsal Yaklaşımlar 14
2.1.1. Uygulamalı Dilbilim 14
2.1.1.1. Karşıtsal Dilbilim 16
2.1.2. Dil Tipolojisi 20
2.1.3. Türkçe ve Fransızcanın Genetik ve Tipolojik Özellikleri 22
2.1.3.1. Kip ve Kiplik 24
2.1.3.2. Türkçede Kipler 29
2.1.3.3. Fransızcada Kipler 30
2.1.4. Öznellik (Subjonctif) Kipinin Karşıtsal Bir İncelemesi 31
2.1.4.1. Fransızca Öznellik Kipinin Biçimsel Özellikleri 32
2.1.4.2. Fransızca Öznellik Kipinin Sözdizimsel Özellikleri 35
2.1.4.3. Fransızca Öznellik Kipine Anlamsal Yaklaşım 37
2.1.4.4. Fransızca ve Türkçede Öznellik Kipinin Karşıtsal İncelemesi 39
2.1.5. Sorunsal 49

2.2. Yabancı Dil Öğrenim Kuramları 50
2.2.1. Yabancı Dil Öğrenim Süreci 51
2.2.1.1. Beyin Temelli Çerçeve 53
2.2.1.2. Psikolojik Çerçeve 54
2.2.1.3. Düşünsel Çerçeve 55
2.2.1.4. Dilsel Çerçeve 55
2.2.1.5. Ana Dilinin Yabancı Dil Öğrenimi Sürecine Etkisi 56
2.2.2. Yabancı Dil Öğrenimi Yaklaşımları 60
2.2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı 61
2.2.2.1.1. Karşıtsal Yaklaşım 63
2.2.2.2. Doğuştanlık (Akılcı/Rasyonalist) Varsayımı 65
2.2.2.2.1. Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi 65
2.2.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı 69
2.2.2.3.1. Krashen'in Beş Yaklaşımı 70
2.2.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı 73
2.2.3. Dil Edinimi ve Dil Öğretimi Süreçlerinde Etkenler 75
2.2.3.1. Diller Arası Uzaklık 75
2.2.3.2. Dilsel Uzaklık 77
2.2.3.2.1. Dilin Yabancılığı 78
2.2.3.3. Aktarma (Transfert) 80
2.2.3.4. Girişiklik (Interférence) 85
2.2.3.4.1. İleriye ve Geriye Etkili Girişiklik 88
2.2.3.5. Dil Edinimi Sürecinde Yanlış ve Hata 88
2.2.3.5.1. Yanlış Türleri 91
2.2.4. Dilsel Farklılıklar Edinimi Zorlaştırır Mı? 94
BÖLÜM III 96
YÖNTEM VE İNCELEME 96
3.1. Araştırma Modeli 96
3.2. Veri Toplama Araçları 97
3.3. Denek Evreni 101
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 103
3.5. Sınırlılıklar 104
BÖLÜM IV 105
BULGULAR 105

4.1. Öğrencilerin Öznellik Kipine Yönelik Tutumları 105
4.1.1. Fransızca Öğreniminde En Zor Konu ve Alan 105
4.1.2. Dilsel Benzerliklere Yönelik Öğrenci Tutumları 107
4.1.3. Dilsel Farklılıklara Yönelik Öğrenci Tutumları 113
4.1.4. Öznellik Kipi Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumları 117
4.2. Öznellik Kipi Kullanımı 119
4.3. Bildirme Kipi Kullanımı 126
BÖLÜM V 131
SONUÇ VE ÖNERİLER 131
KAYNAKÇA 136
EKLER 161
ÖZGEÇMİŞ 217

KISALTMALAR

MLA: Association de Language Moderne

SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

SPSS: Social Package For Social Scientist / Sosyal Bilimci İçin Sosyal Paket

L1: Ana Dili

L2: Yabancı Dil

L3: İkinci Yabancı Dil

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öznellik Kipinin Biçimbirimleri ve Şahıslara Dağılımları.....33
Tablo 2. Öznellik Kipinin Zaman Uyumunda Olası Biçimleri 34
Tablo 3. Öznellik Kipinin Biçimsel ve İşlevsel Karşılıkları.....40
Tablo 4. Fransızca Öğreniminde En Zor Konu ve Alana Yönelik Sayısal Analizler ..107
Tablo 5. Dilsel Benzerliklere Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler 112
Tablo 6. Dilsel Farklılıklara Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler ..116
Tablo 7. Öznellik Kipi Kullanımına Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler 118
Tablo 8. Öznellik Kipi Kullanımına Yönelik Sayısal Analizler 125
Tablo 9. Bildirme Kipi Kullanımına Yönelik Sayısal Analizler..... 129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Palmer'e göre kipliklerin farklı türleri 28
Şekil 2. Ana dilin edinim ve yabancı dilin öğrenim süreçleri 67
Şekil 3. Fransızcada adıl-eksiltici olmadığına dair örnek 68
Şekil 4. Öznellik ve bildirme kiplerinin kullanım başarı oranları 130

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Genişletilmiş Fransızca özet (résumé étendu) 161
Ek 2. Sormaca 198
Ek 3. Sormaca sorularının sıklık çizelgesi 208

BÖLÜM I

GİRİŞ

Herhangi bir dil topluluğunun her üyesi, doğumundan itibaren doğal süreçlerle edindiği dille iletişim eylemini gerçekleştirmektedir. Edinilen bu dille düşüncelerini, duygularını, korkularını vs. ifade eder. Ana dili (L1), insanın doğumundan itibaren önce annesinden, daha sonra doğup büyüdüğü ailesinden, bağlı olduğu topluluktan, sosyal çevresinden bilinçaltına inen, kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan ve ilk edinilen dildir (Korkmaz, 1992, s. 8). Ana dil edinildikten sonra da farklı diller duyulmaya ve öğrenilmeye başlanmaktadır. Ana dilinin dışında öğrenilen bu dillerin her biri, bir yabancı dildir (L2). Öğrenilen her yabancı dile hem ana dilin hem daha sonra öğrenilen dillerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Zira her öğrenci, dil edinim süreci boyunca söz konusu dillere başvurmaktadır. Bu açıdan bakılırsa, önceden öğrenilen bu sözünü ettiğimiz diller, yabancı dil öğrenimini olumlu ya da olumsuz olarak birçok açıdan etkilemektedir (Lado, 1957; Bouton, 1984; Porcher, 2003; Gaonac'h, 2009). Bunlardan en önemlisi, aktarma (fr. Transfert) olarak adlandırılan olgudur. Hedef dil öğrenme sürecinde, bu dillerden yapılan *olumlu* aktarmalar, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Söz konusu dillerden kaynaklanan *olumsuz aktarmalar* ise, iki dil arasında *girişikliklerin* (fr. Interférence) ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu *girişiklikler* yüzünden yabancı dil öğrenen öğrenciler çok farklı biçimde hata ve yanlışlar yapmakta ve hedef dil öğrenimi zorlaşmaktadır. Her ne kadar günlük yaşamda *hata* (fr. Faute) ve *yanlış* (fr. Erreur) aynı anlamda kullanılsa da dilbilimde bu iki terim farklı kavramları ifade etmektedir. Hata edimle (fr. Performance) ilgili olup bilinçli olarak kurallara uymama anlamı taşımaktadır. Yanlış ise, edinçle (fr. Compétence) ilgilidir; kuralların iyi bilinmemesinden kaynaklı olarak bilinçsizce ve istemeden yapılır (Corder, 1981, s. 10).

Yabancı bir dilin öğrenilmesi bir ideal olmaktan öteye gidememektedir. Bir öğrenci, kendini veya bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini Fransızca gibi farklı bir dilde anlatırken yetersiz kalabilmekte, *girişiklik* sorunuyla karşı karşıya kalmakta, yanlış yapmakta ve zorlanmaktadır. Bu nedenle öğrenci, kendini ana dilinde rahatlıkla ifade edebilmesine karşın, aynı şeyi yabancı bir dilde yapmaya gelince zorlanabilmektedir. Yabancı dil öğrenirken yapılan yanlışlar ve yaşanılan bu zorluklar, nasıl en aza indirgenebilir? *Girişiklik* sorunu nasıl çözülebilir?

Yabancı dil öğrenimi hem ana dildeki hem hedef dildeki anlam, sözcük ve dilbilgisi eşdeğerliliklerinin çevrilmesiyle gerçekleşmektedir (Bouton, 1993, s. 68). Öğrenci, yeni bir dil öğrenirken, doğal olarak bu dilin yapısını ana dilinin yapısına uydurmaya çalışmaktadır. Yeni edinimlere göre de dil, yeni biçimsel ve sözdizimsel değişimlere uğramaktadır. Her dilin kendine özgü anlatım ve içerik değişimleri bulunmakla beraber, bunlar yüzeysel olabileceği gibi daha derin olabilmekte ve hedef dil öğrenen öğrencilerde, daha farklı sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, dili ve dil öğretimini ilgilendiren her alanda *uygulamalı dilbilime* ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulamalı dilbilim, dil öğretiminde geleneksel duvarı parçalara ayırmakta ve yansımaları, dil öğretiminde çok verimli olabilmektedir. Bu nedenle dilsel gelişimlerde uygulamalı dilbilimin yansımalarının genişletilmesi yeni, farklı ve olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Öğrenci, dil öğrenirken dilsel yaklaşımını yapısal açıdan değiştiren yazmanın ve okumanın farkına varması, bilimsel açıdan gerçeği açıklaması, tanıması ve bilmesi için dilin bir araç olma özelliği olması gibi başkalaşımlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Dolayısıyla, uygulamalı dilbilim, eğitimsel sorunların çözümünde çok verimli olabilmekte ve çözümüne katkı sağlamaktadır (Bouton, 1993, s. 84).

Uygulamalı dilbilim, dille ilgili sorunların çözümüyle bilgi alışverişinde bulunduğu birçok bilim dalını kapsayan bir yaklaşımdır. Uygulamalı dilbilim; uygulamalı dil kullanımı, dil öğretiminde yanlış çözümlemesi, uygulamayı temel alan dil kuramlarını, her bir dilin betimlenmesini, dil öğretimi ve edinimi araştırmalarını kapsamaktadır. Dili ilgilendiren bütün konular gibi yabancı dil öğretimi de uygulamalı dilbilim çalışma alanına girmekte ve onun içinde ayrı bir alan oluşturur. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, ana dilin edinimini, dil karşılaştırmalarında karşılaştırmalı dilbilimi (dilbilgisi) ve karşıtsal dilbilimi kapsamaktadır. Karşılaştırma söz konusu olduğunda, dil tipolojisi de dil karşılaştırmalarını yakından ilgilendirmektedir. Ancak dil tipolojisi, karşılaştırmalı dilbilim ve karşıtsal dilbilim arasında sıkı bir bağ bulunsa da ilgi alanları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, birbirlerinden ayırt etmek gerekir. Dil tipolojisi, genel dilbilimin bir alt dalıdır ve tarihsel ölçütlerle akrabalık kavramını göz önünde bulundurmadan dünyadaki bütün dilleri, yalnızca evrensel özelliklerine ve benzerliklerine göre sınıflandırmaktadır (Sőrés, 2008, s. 1). Daha önceleri karşılaştırmalı *dilbilgisi* olarak adlandırılan karşılaştırmalı dilbilim ise dilleri, çeşitli gelişim evreleri sırasında birbirleriyle karşılaştıran, gözlenen fark ve benzerlikleri inceleyen ve dil akrabalıklarını belirlemeye çalışan dilbilim dalıdır (Bayraktaroğlu,

1979, s. 3). Karşıtsal (fr. Contrastive) dilbilim ise, dil öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırmak amacıyla iki ya da daha fazla dilsel sistemi karşılaştırmayı amaçlayan uygulamalı dilbilimin bir alt dalıdır (Sőrés, 2008, s. 18). Dolayısıyla bu çalışma, yabancı dil öğrenimini ve öğretimini ilgilendirdiğinden ve karşılaştırma amaçladığından, *karşıtsal dilbilim* alanına girmektedir.

Yabancı dilde yeterlikleri bulunmayan öğrenciler, iki dil arasında *girişiklik* sorunuyla karşı karşıya kalabilmektedir. *Girişiklik*, dilsel sistemi ses, biçim, sözdizimi ve sözcük düzeyinde etkileyebilmektedir. Örneğin, tümce içinde kullanılmaması gereken sözcükler kullanılabilmekte, bunu da yanlış anlamsal benzeşimler izleyebilmektedir. Bu nedenle, 1950'lerde yabancı dil öğretiminin ve bir dilin diğer bir dile geçişinin kolaylaşması, hedef dil öğretimindeki eksikliklerin giderilmesi için dilbilimciler, yeni bir tarzda karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmaları hazırlamaya başlamış (Debyser, 1970, s.31) ve böylece en iyi yöntem ve teknikleri bulmayı amaçlamışlardır. Lado'ya (1957) göre, ana dildeki her oluşum ve ana dilde edinilen eski öğrenme alışkanlıkları, öğrenim sırasında hedef dile de aktarılabilmektedir. Söz konusu öğrenme zorlukları ve engelleri daha önce fark edip ortadan kaldırabilmek için, ana dildeki ve yabancı dildeki yapıları ve terimleri karşılaştırmayı denemiştir. Corder (1981, s. 12) ise, bir dilin kullanımının dilsel alışkanlıklar sistemine dayanmakta olduğunu ve bu nedenle yeni bir dil öğrenildiğinde, yeni dilsel alışkanlıklar sisteminin öğrenilip geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ana dildeki dil bilgisi yapısının, yeni öğrenilecek bir dile aktarılabileceğini savunmuştur. Ona göre her şey, ana dildeki oluşumlar tarafından kontrol edilmekte ve ana dilin, yabancı dil üzerine önemli etkileri bulunmaktadır. Öğrenci, öğrenme alışkanlıklarını değiştirmek zorunda kalacağı için, her iki dildeki benzer yapılar, dil öğrenimini kolaylaştırmakta, farklı yapılarsa zorlaştırmaktadır. Farklılık, *girişiklik* sonucu ortaya çıkan yanlışların ve zorlanmaların kaynağıdır. Kolayca, engel çıkmadan ve zorluk çekmeden yeni bir dil öğrenebilmek için, her iki dili ve kültürü karşılaştırmak gerekmektedir. Karşılaştırma çabalarının sonucunda ise, *karşıtsal* dilbilim ortaya çıkmıştır.

Karşıtsal dilbilim, Birinci Dünya Savaşının başlangıcından 1933'e kadar ABD'de öncelikli olarak ana dili öğretimi çerçevesinde ortaya çıkmış, daha sonra yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi kapsamında önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Yabancı dil öğretimi sırasında karşılaşılan zorlukların ve öğrenimindeki engellerin nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Ancak 1960'lara kadar söz konusu öğrenme zorlukları ve engeller giderilememiş, 1950'lerde Weinreich (1953) ve Lado (1957) gibi dilbilimciler

daha önce sözünü ettiğimiz hedef dil öğrenme aksaklıklarının giderilmesi konusunda, *karşıtsal* bir yaklaşımla ana dille yabancı dili ele almışlardır. *Karşıtsal* dilbilimin 1950'lerdeki araştırmaları, hedef dille ana dildeki farklılıklarından ya da benzerliklerinden dolayı ortaya çıkan *girişiklik* sorunsalına bir çözüm getirebilmeyi amaçlamaktaydı (Karaağaç, 2012, s. 176). Bugün ise, *karşıtsal* dilbilim iki dil arasındaki farklı sözcük, dil, ses bilimsel, biçimdizimsel ve anlam bilimsel yapıları karşılaştırarak, iki dildeki farklılıkları ortaya koyup daha başarılı sonuçlar veren, yanlışları ve öğrenimdeki zorlanmaları en aza indirgeyen yöntem, teknik ve araç-gereçler bulmayı amaçlamaktadır (Şavlı, 2009, s. 181).

Biz de bu çalışmamızda, Fransızca ve Türkçe öznellik kipliklerini *karşıtsal* bir yaklaşımla ele alıp Fransızca öznellik kipi öğreniminde Türk üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları zorlukların nedenlerini bulmaya çalışacağız. Gerçekten bu zorluklar nasıl giderilebilir? Öznellik kipliği; anlamsal, sözdizimsel, biçimsel ve işlevsel olarak Fransızca ve Türkçede benzer midir yoksa farklı mıdır? Öznellik kipliğinin kullanım alanları, Fransızca ve Türkçede farklı mıdır? Fransızca öznellik kipi farklıysa söz konusu zorluklar, bu farklılıklardan mı kaynaklanmaktadır? Dilsel benzerlikler ve farklılıklar öğrenimi kolaylaştırmakta mı yoksa zorlaştırmakta mıdır? Bu sorulara yanıt bulmak ve karşılaşılan zorluklara hangi etkenlerin yol açtığını saptamak için, nicel yaklaşım çerçevesinde 37 sorudan oluşan bir tutum sormacası hazırlanmıştır. Söz konusu bu sormaca, Türkiye genelindeki 11 üniversitenin Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 4. sınıfında eğitimini sürdüren 100 örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu sormacayla, Fransızca öznellik kipinin kullanımı incelenmiş ve söz konusu kiple ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sormacada, 10 soru Fransızca öznellik ve 6 soru bildirme kiplerinin kullanımına yönelik bilgi sorularından oluşturulmuştur. Geriye kalan, olgusal ve tutum sorularından oluşan 21 soruda ise, Fransızca öznellik kipi ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmış ve incelenmiştir. Nicel veri toplama teknikleri kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Sormacaya katılan deneklerin sıklıklarını ve sorularda yer alan her seçeneğin oranını, geçerli oranını ve toplam oranını belirlemek için, SPSS bilgisayar programından yararlanılarak, "sıklık analizi" (fr. Analyse de fréquences) yapılmıştır. Sormacalardan elde edilen bulgular, istatistiksel olarak incelendikten sonra yorumlanıp değerlendirilmiştir. Bu çalışmamızda, öğrencilerin sormaca sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayımıyla hareket edilmiştir.

Uygulamalı dilbilimin alt dalı *karşıtsal dilbilim* alanına giren bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm; giriş, ilgili araştırmalar, sorunsal, araştırmanın

amacı ve önemini içermektedir. İkinci bölüm ise; dil ediniminde yapısal farklılıkların rolü, uygulamalı dilbilim, ana dili edinim ve yabancı dil öğrenim süreçlerinden ve alt başlıklarından oluşmaktadır. Aynı bölüm içerisinde, Türkçe ve Fransızca tipolojik bir yaklaşımla incelenmekte, öznellik kipliği Fransızca ve Türkçede karşıtsal olarak ele alınmaktadır. Daha sonra, yabancı dil öğrenim yaklaşımlarından ve dil öğretim süreçlerinde etkenlerden söz edilmektedir. Söz konusu diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklara değinilmektedir. Aynı bölüm içerisinde yabancı dil öğrenimi kuramlarından söz edilmekte ve bir varsayım ileri sürülmektedir. Üçüncü bölüm ise, yöntemimize ve incelemeye ayrılmıştır. Dördüncü bölümde, sormacadan elde ettiğimiz bulgular, analizleri ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Toplanan veriler değerlendirilip incelendikten sonra, beşinci bölümde tartışılıp yorumlanmaya ve varsayımımızın geçerliliği saptanmaya çalışılarak bir sonuca ulaşılmaktadır.

1.1. İlgili Araştırmalar

Çalışmamızı ilgilendiren karşıtsal dilbilim, yabancı dil öğretimi, aktarma, girişiklik, hedef dilde yapılan yanlışlar ve çözüm önerileri, yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknik, dil bilgisi gibi birçok alanda yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş önemli çalışmalar vardır.

Yurtiçinde karşıtsal dilbilim alanında birkaç önemli çalışma göze çarpmaktadır. Durak (2005), *La voix: En français et en turc étude contrastive* adlı kitabında Fransızca ve Türkçe fiil çatısını karşıtsal bir yaklaşımla ele alıp dönüşlü, etken ve edilgen çatıları incelemiştir. Bu inceleme, iki dildeki bu yapıların birbirlerinden farklı olduklarını göstermiştir. Ancak söz konusu farklılıktan dolayı Fransızca öğreniminde herhangi bir zorluğun yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili bilgilere yer vermemiştir. Ünal (2009) ise, *Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dil İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü* adlı yüksek lisans tezinde, karşılaştırmalı bir yaklaşımla, ikinci yabancı dilin öğrenilmesinde birinci yabancı dilin rolü ve üçüncü dil üzerine yabancı dilin rolünü ele almaya çalışmıştır. Dillerin yapısal olarak benzerlik göstermelerinin, ana dilinden sonra öğrenilecek dillerin edinimlerini kolaylaştıracağını ileri sürmüştür. Dilsel farklılıkların ise, edinimi zorlaştıracağını ifade etmiştir. Ancak dilsel benzerliklerin ve farklılıkların dil edinimine etkisini, birinci yabancı dil ile ikinci yabancı dili birbirleriyle karşılaştırmaya çalışarak açıklamaya çalışmıştır. Alan'a (2005) gelirsek, *Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları*

Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlışların Çözümlenmesi adlı doktora tezinde, Türkçe ve Fransızcanın dünya dilleri arasındaki yeri, biçimsel ve sözdizimsel özellikleri, uygulamalı dilbilim ve yanlış çözümlemeleri, öğrenen yanlışlarına ilişkin bulgular ana başlıkları altında ele aldığı birçok alt başlıkta çok ayrıntılı olarak birçok konuya değinmiştir. Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım ve dilbilgisi yılsonu sınavı kâğıtlarını inceleyerek, biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışlarını, karşıtsal çözümlemeyle belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmaya göre, bazı yanlışların, Türk öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarmalardan kaynaklanmaktadır. Ana dil ile yabancı dil arasındaki farklılıkların önceden saptanmasıyla Türk öğrencilerin dil edinirken nerede zorlanacaklarının belirlenebileceğini ileri sürmüştür. Ancak dilsel farklılıkların dil ediniminde zorlanmalara yol açtığı konusunda, bir araştırma yürütüp bir sonuç elde etmemiştir.

Yurt dışında ise; Kassas (2005), Paris 7 Üniversitesi'nde hazırladığı *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue adlı* doktora tezinde, çok dilli nesli temel alarak, Fransızca ve Arapça sözdiziminin anlamsal açıdan dayatmalarını karşıtsal bir çalışmayla incelemiştir. Fransızcayla Arapça sözdizimi farklılıklarının anlamsal dayatmasına dikkati çekmiştir. Ancak sözdizimsel farklılıkların dil ediniminde zorlanmalara yol açıp açmadığıyla ilgili veriler elde etmemiştir. Ţenchea'ya (1999) bakılırsa, *Études contrastives (Français-Roumain*) adlı kitabında Fransızca ve Romence'deki bazı ilgeçleri, bağlaçları, filleri, ilgi zamirlerini, kipte olabilirliği ve fiilimsileri karşıtsal bir yaklaşımla ele almış ve her iki dilde, bu kullanımların eşdeğerini incelemiştir. Bu çalışmada, Romence ve Fransızcanın dilbilgisel yapılarının ve sözlükbirim türlerinin çeviri süreci ele alınmıştır. Söz konusu yapıları ve sözlükbirimleri çevirirken, her zaman eşdeğerinin bulunamayacağı konusunda veriler elde etmiştir. Azzopardi (2011) ise, *Le Futur et le conditionnel: valeur en langue et effets de sens en discours analyse contrastive espagnol / français* adlı doktora tezinde, İspanyolca ve Fransızcadaki gelecek zaman ve şart kipini, anlamsal açıdan karşıtsal bir yaklaşımla incelemiştir. Her iki dildeki gelecek zaman ve şart kipinin anlamsal üretkenliğini, artsüremli bakış açısıyla incelemiştir. Bu da kendisine, dilbilgiselleşme (grammaticalisation) sürecinin evrimini ölçebilmeyi sağlamıştır. Böylece bir taraftan, "ir a / aller + mastar" dolaylamalı (fr. Périphrastique) ve güncel bireşimli (fr. Synthétique) şekillerin; diğer taraftan, farklı roman dillerin ortak süreçlerini ve farklılıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Ancak dilsel farklılıkların dil edinimindeki etkisiyle ilgili verilere ulaşmamıştır. Dreyer'e (2006) gelirsek, *Affectivité*

et identité dans les cours de langue. Le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan adlı doktora tezinde, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine çok değerleri veriler elde etmiştir. Bu bulgulara göre, Fransızcanın Asya ülkelerinde verimli bir şekilde öğretiminin yapılabilmesi için Fransız kültürünün sınıflara aktarılmasını ve söz konusu kültürün "varoluşsal gerekçesinin (motivation existentielle)", ortaya konmasını gerekli görmüştür.

Yabancı dil öğretimine gelince, Garcia (2010), Rennes 2 Üniversitesi'nde hazırladığı *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (cas de figure des apprenants mexicains)* konulu doktora tezinde dillerarasılığı incelemiştir. Birinci ve ikinci yabancı dilde iyelik belirleyicileri üzerine yazılı ve sözlü testler uygulayıp yapılan yanlışları incelemiş ve doğrulamış, strateji geliştirme üzerinde durmuş ve yöntemsel önerilerde bulunmuştur. İki dildeki iyelik belirleyicilerinin farklılığından dolayı öğrencilerin girişiklik sorununa maruz kaldıkları belirlenmiş ve söz konusu sorunun da yanlışa neden olduğu ortaya konmuştur. Michel De Montaigne Üniversitesi'nde Farkamekh'in (2006) hazırladığı *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones* başlıklı doktora tezinde ise, Farsça konuşan öğrenenler üzerinde birinci yabancı dilin (İngilizce) ikinci yabancı dil (Fransızca) öğrenimine etkilerini araştırıp incelemiştir. Uluslararası bir yabancı dil olarak Fransızcayı ele almış, Farsçanın Fransızca ve İngilizceyle bağlantısını vurgulamıştır. Daha sonra da İran'da dil öğretiminden söz etmiştir. Fransızcadaki belirteçler üzerinde durmuş ve Farsça öğrenen örneklemlere testler uygulayıp önemli sonuçlar ve bulgular elde etmiştir. Bu bulgulara göre belirteçler, üç dilde de sözdizimsel farklılıklar sunmaktadır. Dolayısıyla birinci yabancı dil (L2) girişikliğinin ikinci yabancı (L3) dilde yanlış yapma konusunda, ana dili (L1) girişikliğinden daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Casile (2009) ise, Tampere Üniversitesinde hazırladığı *Observations sur les fautes commises à l'écrit par les apprenants finnophones dans l'usage des éléments du / de la / des / de* adlı çalışmasında, Fransızcadaki kısmi belirteç kullanımında Fince öğrenenler tarafından yapılan yazımsal yanlışları gözlemlemiştir. Bu hataların ve yanlışların niteliksel incelemesini yaptıktan sonra kısmi belirteç öğretimiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Fincede kısmi belirteçlerin olmamasından dolayı Fince öğrencilerin Fransızca kısmi belirteçleri öğrenirken girişiklik sorunuyla karşı karşıya kaldıkları ve yanlış yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca İngilizcenin de söz konusu belirteçlerin öğrenimi üzerinde önemli

bir olumsuz etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Khelef (2008) ise, Kasdi Merbah Ouargla Üniversitesinde hazırladığı *Études morpho syntaxique des constructions prépositionnelles. Cas des écrits des étudiants de 4ème année français de l'université de Ouargla* başlıklı doktora tezinde, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin Fransızcadaki ilgeç yazımlarında yapmış oldukları yanlışları incelemiş ve bunların üzerinde durmuştur. Elde ettiği bulgulara göre, ana dilin dilbilgisi girişikliği, hedef dil öğreniminde zorluklara yol açmaktadır.

Ülkemizde ise, yabancı dil öğretimi ile ilgili Demirel (2007), *Yabancı Dil Öğretimi* adlı kitabında Türkiye'de yabancı dil öğretiminden, ilkelerinden, yöntemlerinden, tekniklerinden, ders işlenişinden, öğretimde ölçme ve değerlendirmeden, etkinlikleri planlamadan kapsamlı ve ayrıntılı olarak söz etmiştir; yabancı dil öğretimi için önemli bilgiler kaydetmiştir.

Diller arası aktarma konusunda ise; Odlin (1997), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning* adlı kitabında yabancı dil öğreniminde konuşma anında, anlamsal, ses bilimsel ve sözdizimsel olarak, fonetikte ve yazma dizgelerinde, yapısal olmayan değişkenlerin aktarımında yapılan olumlu-olumsuz dilsel aktarmaları incelemiştir. Ulaşmış olduğu sonuçlar, diller arası aktarmalarla ilgili yapılan araştırmalara ışık tutmuştur. Orvig (2005), *Les transferts interlinguistiques dans l'acquisition de la langue 3* adlı yüksek lisans tezinde ikinci yabancı dilin (L3) öğreniminde diller arası aktarmaları incelemiştir. Tipolojik yakınlığın aktarma konusunda önemli bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Slabakova (2013) ise, *The effect of construction frequency and native transfer on second language knowledge of the syntax–discourse interface* adlı eserinde, ana dilden yabancı dile aktarmalara değinmiştir. Buna göre, yabancı dil öğreniminde; deneyim ve yeterlilik iki önemli anahtardır. Ayrıca sözdizimsel ve biçimsözdizimsel aktarmalarda ana dilin önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Girişiklik sorunsalını ise Weinreich (1979), *Languages in contact: findings and problems* adlı kitabında ele almıştır. Weinreich kuramsal, ses bilimsel, dil bilgisel, sözcük bilgisel girişiklikleri incelemiş ve sonunda somut verilere dayandırmıştır. Březinová (2009), *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française* adlı yüksek lisans tezinde, Çek öğrencilerin Fransızca öğretiminde yapmış oldukları dilsel girişiklik, olumlu ve olumsuz aktarmaları ele almıştır. Çek öğrencilerin ana dillerinden her konuda olumsuz aktarma yaptıklarını ve bunun yanlışa neden olduğunu

saptamıştır. Söz konusu öğrencilerin en çok fiil çekiminde, belirteç kullanımlarında ve sözdiziminde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Konumuz olan Fransızca öznellik kipi ile ilgili yapılan araştırmalara gelirsek, Soutet (2000), *Le subjonctif en français* adlı kitabında Fransızca öznellik kipini, ayrıntılı olarak ele almıştır. Bunu yapmasına gerekçe olarak, Fransızca öznellik kipine kendi öz dillerinde zaman zaman bir eşdeğer bulamamalarından dolayı öğrenenlerin anlamada zorluk çektiklerine dikkat çekmiştir. Cellard (1996), *Le subjonctif: Comment l'écrire? – quand l'employer?* adlı kitabında öznellik kipi kullanımını, biçimini ve anlamsal işlevini örnekleyerek ayrıntılı olarak anlatmıştır. Ancak bazı kullanım alanlarını bir bütünce üzerinde çalışmıştır. Bu kitap, bir dilbilgisi kitabı olarak düşünülebilir. Fransızca öznellik kipini ayrıntılı bir şekilde öğrenmek isteyenler için, iyi bir kaynak olarak kullanılabilir. Bu kitapta, herhangi bir karşılaştırma yapılmamış ve öznellik kipini öğrenecek yabancı öğrencilerin karışılacakları zorluklar incelenmemiştir. Čermáková (2007) ise, *Emploi libre et emploi imposé du subjonctif* çalışmasında öznellik kipi zamanlarını ve bazı kullanım alanlarını, günümüz Fransızcasında kullanım sıklıklarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmasında, öznellik kipinin basındaki kullanım sıklığını incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, basında öznellik kipinin şimdiki ve geçmiş zaman biçimlerinin daha çok kullanıldığı saptanmıştır. Bağımsız tümcelerde, öznellik kipi kullanımına çok rastlanmadığını belirlemiştir. Ancak yan tümcelerde öznellik kipinin çok sık kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada, söz konusu kipin öğrenimi ya da farklılığı ile ilgili bulgular elde edilmemiştir. Gaatone (2003) ise, *La nature plurielle du subjonctif français* adlı makalesinde, öznellik kipi seçiminin isteğe bağlı ya da zorunlu olup olmadığını bazı kullanım alanlarını ele alarak değerlendirmiştir. Gaatone'a göre, öznellik kipi seçimi, bazı bağlamlarda anlamsal değerlere bağlı olarak seçilmektedir. Grimm (2012) ise, *L'emploi variable du mode subjonctif dans le français parlé à Hawkesbury* (*Ontario*) adlı eserinde öznellik kipinin kullanım sıklığını değerlendirmiştir. Elde ettiği bulgulara göre, öznellik kipi sık olarak kullanılmakta ve dilsel sınırlamalar, öznellik kipi seçimini etkilememektedir. Peltola'ya (2011) gelirsek, *Cohésion modale et subordination : le conditionnel et le jussif finnois au miroir de la valeur sémantique et discursive du subjonctif français* adlı doktora tezinde, Fransızca öznellik kipinin anlamsal değerini, Fince şart ve emir kipleri ile karşıtsal bir yaklaşımla incelemiştir. Buna göre, Fince şart kipi ile Fransızca öznellik kipinin anlamsal açıdan birbirlerine eşdeğer olmadıkları belirlenmiştir. Fince emir kipinin ise, sadece çok sınırlı birkaç işlevinin karşılık geldiği saptanmıştır. Sonuç

olarak, Fincedeki bu iki kip ile Fransızca öznellik kipi arasındaki benzerlik ve farklılıklar olsa da, her iki dildeki bu kiplerin kullanımının seçime bağlı olduğu belirlenmiştir. Miceli (2010), *Étude sur l'évolution de l'emploi du subjonctif dans la littérature du XXe siècle* adlı eserinde öznellik kipinin 20. yüzyıl edebiyatındaki dönüşümünü çalışmıştır. Elde ettiği verilere göre, dönüşüm en azından yazı dilinde henüz gerçekleşmemiştir. Konuşma dilinde ise, zihniyet değişiminin öznellik kipi kullanımını etkildeği görülmüştür. Jeon (1996) ise, *Le mode subjonctif: étude contrastive entre le français et le coréen* adlı doktora tezinde, Fransızca öznellik kipini, Korece'deki öznellik kipi ile karşıtsal (kontrastif) bir yaklaşımla incelemiştir. Modern Fransızca öznellik kipinin kullanımına ayrıntılı olarak değinmiş, Kore dilindeki öznellik kipinin nasıl kullanıldığını karşıtsal bir yaklaşımla ele almıştır. Daha sonra da Fransızca öğrenirken Koreli öğrencilerin Fransızca öznellik kipini kullanırken yapmış oldukları yanlışları inceleyip önemli dil bilgisel veriler elde etmiş ve yapılan yanlışlar üzerine önemli önerilerde bulunmuştur. Youssef'e (2014) bakılırsa, *Propositions pour l'enseignement du subjonctif aux adultes arabophones : Application aux étudiants des universités syriennes* adlı doktora tezinde çalışmalarını, öznellik kipinin Suriyeli üniversite öğrencilerinin edinimi üzerine yoğunlaştırmıştır. Fransızca ve Arapçadaki fiil sistemlerini karşıtsal olarak ele aldıktan sonra öznellik kipini uygulamalı ve çok ayrıntılı olarak karşıtsal bir yaklaşımla incelemiştir. Bu incelemeye göre, öznellik kipliği Fransızca ve Arapçada farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıktan dolayı Arap öğrenciler, kuralları genelleştirmeye giderek Fransızca öznellik kipini öğrenmeye çalışmakta ve ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarmalardan dolayı girişiklik konusu ile karşılaşmaktalar. Bu sorun ise, Arap öğrencilerin Fransızca öznellik kipini edinirken zorlanmalarına yol açmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yaptığımız araştırmalar sonucunda, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde çalışma yapacak olanlar için örnek olup ışık tutacak, yayınlanmış önemli eserlere ulaşılmıştır. Ülkemizde, çalışacağımız: *Türk Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öznellik Kipi Edinimi* konusu, karşıtsal özelinde incelenmemiştir. Dolayısıyla bu konu, ilk çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

1.2. Problem

İlgili araştırmalar çerçevesinde ele aldığımız değerli eserler, Fransızca öznellik kipini kendi dilinde karşılığı olabilecek bir kiple karşılaştırıp yapılan yanlışların ve

öğrenimindeki zorlanmaların incelemesini yapan ve çözüm önerileri sunan az sayıda eser bulunduğunu göstermiştir. Birçok araştırma, öznellik kipini anlamsal, sözdizimsel ve biçimsel olarak ele almış ve incelemiştir. Öznellik kipinin günümüzdeki kullanım sıklığı da değerlendirilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, kendi ana dilleri ile karşıtsal bir incelemeye yönelerek, öznellik kipliğinin benzer ve farklı yönleri üzerinde çok durmamışlardır. Ayrıca öznellik kipliğinin benzerliği ya da farklılığının öğreniminde zorlanmalara yol açıp açmadığı ile ilgili az sayıda araştırma yapılmıştır. Öznellik kipliği, Fransızca ve Türkçede bir ulam olarak bulunsa da daha önce yapılmış araştırmalarda bu kiplik, karşıtsal bir yaklaşımla ele alınıp incelenmemiş ve bu kipliğin benzer ve farklı yönleri ortaya konmamıştır. Söz konusu bu kiplik biçimsel, sözdizimsel, anlamsal ve işlevsel açıdan farklı mıdır yoksa benzer midir? Dilsel benzerlik ve farklılıklar, dil edinimini olumlu mu yoksa olumsuz mu etkilemektedir? Öğrenci, ana dilinde yabancı dil yapılarının karşılığını bulamıyorsa, yabancı dil öğrenimi daha mı zorlaşmaktadır? Yabancı dil öğrenim sürecinde, ana dilinden yapılan aktarmalar öğrenimi nasıl etkilemektedir? Gerek öğrencilik gerekse öğretmenlik sürecinde, Türk üniversite öğrencilerin bu kipin öğreniminde zorlandıklarına tanıklık edilmektedir. Gerçekten Fransızca öznellik kipinin öğreniminde karşılaşılan zorluğun temelinde ne yatmaktadır?

Yabancı dil, en etkin ve en uygun biçimde nasıl öğrenilir, öğrencilerin öğrenme kaygıları nasıl giderilebilir ve öğrencileri öğrenmeye isteklendirecek gereksinimler nelerdir gibi, eğitimde sıkça karşılaşılan durumlarla ilgili, yukarıda bazılarına kısaca değinilen çok sayıda değerli çalışma, araştırma, inceleme yapılmış ve yapılmaktadır. Ancak söz konusu çalışma, araştırma ve inceleme ülkemizde özellikle yabancı dil olarak İngilizceye daha çok önem verilmesinden dolayı *İngiliz Dili Öğretimi* alanında yaygındır. Bu görüşümüzü, Demirpolat tarafından hazırlanan ve SETA'nın (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) Temmuz 2015, 131 sayılı analizinde yayınlamış olduğu *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri* adlı eser doğrular niteliktedir. Söz konusu eserde, uzun zamandan beri Türk eğitim programlarında yabancı dil derslerine önem verildiği, değişen gereksinimlere göre hedef dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik bakımından çeşitli değişikliklere gidildiği açıklanmaktadır. Buna rağmen "Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez (Demirpolat, 2015, s. 7)" vurgusu yapılmaktadır. Söz konusu durumun, uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında ve ulusal sınavlarda hedef dil öğretimindeki başarısızlıklarda açık bir biçimde görüldüğü ifade edilmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde açıkça ortada duran başarısızlığın sebebini tek bir etmene bağlamanın doğru olmadığı ileri sürülmektedir. Söz konusu çalışma, niteliksel ve niceliksel verilerle birlikte, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin var olan durumunu incelemiş ve bunu geliştirmek adına çeşitli önerilerde bulunmuştur. Ancak bu çalışma, ifade edilen sorulara cevap bulmayı ve sorunların kaynağını incelemeyi amaçlayarak, *İngilizce öğretimi* özelinde hazırlanmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Demirpolat, 2015). Ülkemizde bu tür çalışmaların yürütülmesi sevindiricidir ancak *Fransız Dili Öğretimi* alanında az sayıda çalışma, araştırma ve inceleme yapılması üzücüdür.

Ülkemizde yabancı dil öğrenimine karşı kaygıların giderilmesi, önyargıların kaldırılması ve daha farklı dillerin öğrenilmesi için gerekli çalışmaların yapılması, kültür farklılıklarının en aza indirgenmesi, öğrencilerin dil öğrenimine ilgi ve merakının çekilmesi gerekmektedir. Birçok farklı dilin en az yanlışla öğretilmesi veya öğrenilmesiyle ve her iki dildeki her konuyla ilgili karşıtsal yaklaşımlarla yaşanılan zorlukların nedenleri üzerinde durulup giderilmesiyle ilgili gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Dolayısıyla çalışmamız, ülkemizde Fransızca öğretimine yönelik çalışmalara katkı sağlamayı ve ilgiyi çekmeyi, ifade ettiğimiz sorunlara cevap bulmayı ve söz konusu sorunların kaynağını incelemeyi amaçlayarak *Fransızca öğretimi* özelinde hazırlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmamızdaki genel amaç, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerin Fransızca öğrenimindeki zorlanmalarının nedenlerini saptamaya çalışmaktır. Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi ve giderilmesinde yararlı olabilecek sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca, Türk üniversite öğrencilerin dilsel açıdan gelişimlerinin sağlanması ve bir yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde karşılaşılan sorunların saptanması amaçlanmıştır. Fransızca öğrenim sürecinde öğrencilerin zorlanma nedenlerinin bulunmaya çalışılması bize, her iki dilin dizgelerini karşılaştırmamızı sağlayarak Fransızca ve Türkçenin dil yapılarının, işleyiş düzeninin, tümce yapısının ve sözdiziminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla bu çalışmamızda, karşıtsal bir inceleme amaçlanmaktadır. Bu süreçte olumlu aktarmaların yanı sıra olumsuz aktarmalar da önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, öznellik kipliğinin iki dildeki karşılaştırmasından hareket ederek, bu kipliğin öğrenilmesinde, Türk üniversite öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumlu ya da

olumsuz aktarmaların önemi araştırılıp karşılaşılabilecek zorlanmaların önceden saptanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öznellik kipliğini, özgün bir sorunsalla ve tutarlı bir yöntemle araştırıp her iki dilin yapısını daha iyi kavratmayı ve bu yapıların daima iyi öğretilmesine yönelik bazı sonuçlar elde edebilmeyi hedeflemekteyiz.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Fransızca öznellik kipinin, *karşıtsal* bir yaklaşımla Türk üniversite öğrencilerinin öğretimine yönelik ülkemizde ele alınacak ve bu kipin daha etkin öğrenimi için öğrenim sürecindeki zorlanmaları saptayacak olması açısından ilk özgün çalışmalardan biridir. Bilindiği gibi ana dilde bulunan birçok dilbilgisi ulamı yabancı dilde bulunmamakta veya yapılar birebir örtüşmemektedir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bu yapısal farklılıkların dil öğreniminde ve öğretiminde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ana dilden yapılan aktarmaları bilinçli olarak yönlendirmek ancak karşıtsal dilbilgisi incelemeleri ile olanaklı olabilmektedir.

Bu nedenle, Fransızca ve Türkçede fiilin farklı biçimleri ve özellikle de kip konusu genel olarak değerlendirildikten sonra, çalışmanın asıl konusu olan *öznellik kipliği,* Fransızca ve Türkçede karşıtsal bir yaklaşımla incelenecektir. Buradan hareket ederek, öznellik kipliğinin iki dildeki benzer ve farklı yönleri araştırılacak ve Fransızca öznellik kipinin öğreniminde karşılaşılan zorlukların nedenleri üzerine varsayımlar ileri sürülecektir.

BÖLÜM II

DİL EDİNİMİNDE YAPISAL FARKLILIKLARIN ROLÜ

2.1. Dillere Karşıtsal Yaklaşımlar

Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bu bölümde, konumuzu kapsayan uygulamalı dilbilimi ve onun bir alt dalı olan karşıtsal dilbilimi tanıtıldıktan sonra, çoğu zaman kendisiyle karıştırılan dil tipolojisine genel hatlarıyla değinilecek ve iki alan arasındaki ayrıma dikkat çekilecektir. Diğer taraftan, Türkçe ve Fransızcanın tipolojik özellikleri kısaca betimlenerek, çalışma konumuz olan öznellik (fr. Subjonctif) kipi karşıtsal bir yaklaşımla incelenecektir. Öznellik kipi başlığı altında, kip ve kiplik ayrımının altı çizilerek, öznellik kipliği Fransızca ve Türkçede ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.1.1. Uygulamalı Dilbilim

Temel bilimler ile *uygulamalı bilimler* arasında daha yakın bir ilişki kurulması gerektiğini ileri sürerek, dilbilimin dil öğretimini de kapsaması gerektiğini ana dile getiren ve öneren Whitney'dir (Paveau ve Sarfati, 2003, s. 35). Yapısalcı dilbilimin ilerlemesi, dil öğretimi üzerine güçlü bir etkisi olmuştur. Ancak bu durum karşımıza iki soru çıkarmıştır: ne ve nasıl öğretilir? (Valenzuela, 2003, s. 74). 1950'lerde dil öğrenimi ile ilgili önemli çalışmalar yürütülmeye başlanmış, özellikle ABD'de Chomsky, Fries, Lado ve Weinreich gibi değerli dilbilimciler dil edinimiyle ilgili büyük önem taşıyan eserler yayınlamışlardır. Uygulamalı dilbilim kavramı, bu zamanda ortaya çıkmış ve üzerinde durulup dil edinimiyle ilgili uygulamalı çalışmalar yürütülmüştür. Teknolojinin olumlu etkisiyle beraber uygulamalı dilbilim, dil ediniminde daha etkili ve verimli olmaktadır. Vardar'a (1982, s. 117) göre, dil ile ilgili birçok alanı kapsayan uygulamalı dilbilim, dilbilimin yöntem ve ilkelerinden yararlanmaktadır. Dil öğretimi ile ilgili birçok gereksinimi karşılamakta ve dili ilgilendiren farklı bilim alanlarıyla iş birliği içinde olup ortaya çıkacak sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki başarısını ise, yapısal alıştırmalar ve görsel-işitsel yöntem belirlemiştir. Ayrıca sözdizimi, biçimbilim, sesbilim için dilsel dağılımın süreçlerine dayanan dilbilimsel tanımlamaları işleyip elinde bulunduruyordu. 1970'lerin sonuna doğru ise,

uygulamalı dilbilimin yabancı dil öğretimi ile yer değiştirmesi önerilmiştir (Valenzuela, 2003, s. 74).

ABD'de 1940'lı ve İngiltere'de 1950'li yıllarda dilbilim uygulamalarına ilgi duyulmaya başlandığını ifade eden Kocaman'a (2006, s. 101) göre, uygulamalı dilbilim, bir yandan kuramsal dilbilime somut bir uygulama alanı bulunması düşüncesinden, diğer taraftan kuramsal dilbilimin bulgularını temellendirme gereksinmesinden doğmuştur. Kuramsal dilbilim ile uygulamalı dilbilim, birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir; biri olmazsa, diğeri de eksik kalmaktadır. Kuramsal dilbilim, dilin biçimsel yapısıyla ilgilenmekte ve söz konusu dizgeyi uygulamalı dilbilim yoluyla sağlayabilmektedir. Uygulamalı dilbilim ise, önceden dil bulgularını, kuram ve betimlemelerini dil öğretimine uygulamaktaydı. Dolayısıyla, dil öğretimi ile özdeş olarak kabul edilmekteydi. Ancak bu görüş geçerliliğini yitirmiş, dil öğretimini içine alan ve dille ilgili sorunları inceleyen bir etkinlik haline gelmiştir. Ayrıca dil öğretimi dışındaki eğitimcinin, siyasetin, bilgisayarın ve toplum bilimcilerin alanlarındaki dil sorunlarıyla ilgilenmesi, uygulamalı dilbilimi disiplinler arası bir etkinlik yapmıştır. Ancak en gelişmiş alanı, yabancı dil öğrenimi ve öğretimidir. Son yirmi yılda yaptığı incelemelerde derin değişikliklere doğru gitmesine karşın, var olmasının en temel amacı, dil edinimi sorununu ve okul etkileşimlerinin işleyişini araştırmaktır. Dilbilim ile sınırlanması doğru olmayabileceği gibi, işaret ettiği dilsel sorunlar, insan hayatının her alanında kendini bulabilmektedir. Dille ilgili birçok çeşitli soruna odaklanmakta ve dil sorunları çalışmalarında diğer bilim dallarını üzerine çekmektedir. Konuşma hastalıklarının daha iyi tanısı, yeni bir yazım tasarımı, doğal dil işlemi, yorumcuların ve çevirmenlerin eğitiminde gelişmeleri, geçerli dil sınavlarının gelişimi, bir toplumda okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi gibi dille ilgili çalışmaları içermektedir. İki dil ailesinden veya yaş gruplarından dillerin edinimini karşılaştırmayı, dil eğitimi araç gereçlerinin gelişimi ve çalışma yerini sağlamayı, kültürel gruplar arasındaki iletişimsel farklılıkları çözmeyi kapsamaktadır. Dil öğretiminde yanlış çözümlemesini, uygulamayı temel alan dil kuramlarını, her bir dilin betimlenmesini, dil öğrenimi ve öğretimi araştırmalarını ilgilendirmektedir. Ayrıca dil öğretimini, ana dil edinimini, çift dilliliği, yazı sistemlerini, dil politikasını, edebi metinlerin incelenmesini ve metinlerin bilgisayar analizini kapsamaktadır. Ana dil ve yabancı dil öğreniminin ruhbilimi, konuşma araştırmaları, dil ediniminin teknolojisi, dil öğretim materyalleri, dil edinimi yöntemi, konuşma bozuklukları ve tedavisi, sözlükçülük, dil testleri, karşıtsal dilbilimi de içermektedir (Berns ve Matsuda, 2010, s. 3-5). Yabancı dil öğretimini, anadili

edinimini, dil karşılaştırmalarında karşılaştırmalı dilbilimi (dilbilgisi) ve karşıtsal dilbilimi de ilgilendirmektedir.

Uygulamalı dilbilim, "süre içerisinde geçirdiği evrimden, artsüremden bağımsız olarak sürenin belli bir nokta ya da kesiti içindeki işleyişi açısında ele alınan dil durumu (Vardar, 2002, s. 95) eşsüremli ve süre içinde dil olgularının evrimi artsüremli olarak dili**,** öğretimin ve edinimin bir nesnesi konumuna getirmektedir" (Vardar, 2002, s. 25). Özellikle dil öğretimiyle ilgili gereksinimleri karşılaması ve yabancı dil öğretimi konusunda olumlu sonuçlar alınması, yaygınlaşmasına önemli etkileri olmuştur. Kime, neyin, nasıl ve niçin öğretileceğini araştırması, ana dil ve hedef dilin yöntemli bir şekilde karşılaştırılmasını sağlaması bakımından öğretimin verimini artırmıştır (Vardar, 2001, s. 163-164).

Bu çalışmamız, sadece yabancı dil öğrenimini ilgilendirmektedir. Dolayısıyla uygulamalı dilbilimin, dili ilgilendiren farklı alanlarla çalışmalar yürütmesi ve özellikle yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olması bakımından çalışmamız bu alana dayanmaktadır. Kocaman'ın (1978) da dediği gibi sadece daha çok neyin ne zaman ne ölçüde öğretileceği sorunu ile uğraşmaz; aynı zamanda yabancı dili etkileyen ve yabancı dille alakalı bütün etkinliklerle ve alanlarla ilgilenmektedir. Ayrıca ana dil ile yabancı dili yöntemli bir şekilde karşılaştırarak, iki dil arasındaki farklılıklardan ve benzerliklerden yola çıkan ve alt dalı olan karşıtsal dilbilimin araştırmaları, dil öğretimine önemli katkıları olmuştur (Vardar, 1982, s.164). Bu nedenle, söz konusu bu alana göz atmak yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Karşıtsal Dilbilim

Yabancı dil öğretiminde kendini gösteren eksikliklere karşı bir tepki olarak 1950'lere doğru ortaya çıkan ve yoğun çalışmalara konu olan karşıtsal dilbilimle ilgili o zamanlarda Fries, Lado, Weinreich, Politzer, Ferguson, Stockwell, Carol, Bloomfield, Skinner vd. söz konusu eksiklikleri gidermek için önemli çalışmalar yürütmüşlerdir (Debyser, 1970, s. 31). Karşıtsal dilbilim, kesinlikle *karşılaştırmalı dilbilim* ile karıştırılmamalıdır; zira her ikisinin işlevi farklıdır. Bu çalışmayı yakından ilgilendiren bir kavram gibi görünse de karşılaştırmalı dilbilimin konusu ve amacının ne olduğunu bilmek, karşıtsal dilbilimin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bayraktaroğlu'na (1979, s. 3) göre, karşılaştırmalı dilbilim, dillerin çeşitli gelişim evreleri sırasında birbirleriyle karşılaştıran, gözlenen fark ve benzerlikleri inceleyen ve dil akrabalıklarını

belirlemeye çalışan dilbilim dalıdır. Vardar'a (2002, s. 130) göre, karşılaştırma yöntemiyle çeşitli diller arasındaki ilişkileri, benzerlikleri belirleyip dil ailelerini saptamayı amaçlayan incelemedir. Dile yönelik ilk bilimsel yaklaşım sayılabileceğini, daha önceleri *karşılaştırmalı dilbilgisi* olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. 19. yüzyıl ortalarında, diller arasındaki soyağacına dayanan akrabalığı, değişik dillerdeki anlam bakımından benzer birimlerin biçimsel bakışımlılığına dayanarak belirlemeyi ve ortak bir temel dil oluşturmayı amaçlayan (Wagner, 1982, s. 218) tarihsel dilbilimle karışıp kaynaştığını belirtmektedir. Ayrıca diller arasında karşılaştırmalar yaparak benzerlikleri, ilişkileri ve dil ailelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Karşıtsal dilbilim ise, ana dili ile hedef dili karşılaştırarak, ikisi arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları belirleyen ve etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturulmayı amaçlayan uygulamalı dilbilim dalıdır (Vardar, 2002, s. 28). Diller arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırma olarak tanımlayan Belkacem'e (2009, s. 287) göre söz konusu karşılaştırma, yabancı dillerin daha iyi öğrenilmesi ve öğretilmesi için iyileştirici çözüm önerileri sunarak, yapılan yanlışların sıklığını azaltır. İki dil arasındaki benzerliklerden çok farklılıklar üzerinde yoğunlaşan (Gaoudi, 2012) karşıtsal yaklaşım, uzun yıllardan beri yabancı dil eğitbiliminin bir parçasıdır (Odlin, 1997, s. 2) ve yabancı dillerin öğrenimini kolaylaştırmada çok önemli bir araçtır (Belkacem, 2009, s. 287).

Sebüktekin'e atıfta bulunan Bayraktaroğlu'na (1979, s. 3) dönersek karşıtsal dilbilim, 1940'lardan beri, ana dil ve yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı ana dili yapısının, yabancı dil yapısına karışarak, yabancı dilin öğrenimini zorlaştırmasından ve olumsuz yönde etkilemesinden ileri gelmektedir. Bayraktaroğlu, farklı ana dili bulunan öğrencilerin, aynı hedef dili edinirken karşılaştıkları zorlukların nicelik ve nitelik bakımından ayrı olduklarını belirtmektedir. Söz konusu durum, her dilin kendine özgü bir yapısı olmasından, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde öğrencilerin hedef dili, kendi ana dillerinin biçim ve anlam birimleriyle yapısal örgüsünden oluşan bir şemaya yerleştirmeye çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, ana diliyle hedef dilin karşılaştırılması, aradaki farkların ortaya çıkarılması ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların önceden belirlenmesi gerekliliği, karşıtsal dilbilimin konusunu oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenirken ana dilimizden istemesek de etkilendiğimizi belirten Březinová'ya (2009, s. 10) göre de iki dil arasındaki farklılıklar zorluğa yol açmaktadır. Gaoudi'ye (2012, s. 31) göre, ana dilden hedef dile doğru yapılan olumsuz

aktarmalardan kaynaklanan girişiklik yanlışları, iki dili karşıtsal olarak incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Karşıtsal dilbilim ile ilgili farklı düşünen Odlin'e (1997, s. 17-19) göre, yanlış incelemelerinde farklı dillere ait etkinin kanıtlanmasına karşın, 1970'lerde karşıtsal inceleme inanılırlığı ve güvenilirliği ciddi anlamda zarar görmüştür. Karşıtsal yaklaşımla, hiçbir öngörü gücüne sahip olunamayacağını ve sadece olgusal gerçekten sonra yararlı olabileceğini ileri sürmektedir. Diğer deyişle, ana dilinin ve yabancı dilin karşılaştırılması, bazı yanlışların neyden kaynaklandığını açıklamak için yararlı olabilir. Ancak yanlışların kaynağı ile ilgili çok az güvenilir tahminde bulunulabilir. Ayrıca diller arasındaki bazı farklılıklar, her zaman zorluğa yol açmayabilir ve karşıtsal incelemeyle sadece ana dilinin etkisiyle ortaya çıkan yanlışların nedenleri saptanabilir. Sonuç olarak karşıtsal inceleme ile ilgili tartışmalar günümüze kadar gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminde en etkili araç-gereçler, yabancı dille ana dilinin dikkatli bir şekilde karşılaştırılmasına dayananlar olduğunu savunan Fries'ın (1945) bu düşüncesini Lado (1957), kuram haline getirmiştir. Söz konusu kurama göre, yapısal dilbilimin dil betimleme yöntemleri, dil öğretimi için en iyi araç-gereçleri üretirler. Bu yöntemler temel alınarak dillerin karşılaştırılması, ana dilin ve hedef dilin öğrenim sorunlarının önceden belirlenmesine katkı sağlar ve iki dilin her yapısı karşılaştırılarak dil öğrenme sorunları fark edilebilir. Dolayısıyla, diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenimde karşılaşılacak güçlüklerin saptamasını sağlayabilir. Ayrıca iki dilin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmak, öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları noktaların saptanmasını ve bu güçlüklere neyin yol açtığının belirlenmesini mümkün kılabilir. İki dilin yapılarını karşılaştırmak, dil öğrenme sorunlarının anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Ancak Lado'nun (1957) kuramından sonra yürütülen araştırmalar, öğrenme güçlüklerinin, sadece öğrencinin ana dilinden değil, aynı zamanda önceden öğrenmiş olduğu farklı bir dilden ve dil kurallarının karmaşık olmasından kaynaklanabileceğini saptamışlardır. Öğrenme ortamları, araç-gereçler, öğretenin ve öğrencilerin kişisel özellikleri öğrenme güçlüğüne etken olabilmektedir (Alan, 2005, s. 89). Ancak Bayraktaroğlu'na (1979, s. 3-4) dönersek karşıtsal dilbilim, 1960'lardan beri birçok dilbilimci tarafından eleştirilmiştir. Lado'nun (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Languages Teachers* kitabından sonra, Ferguson'un derlediği ve Washington'daki *Uygulamalı Dilbilim Merkezi* karşıtsal dilbilim derlemeleri basmaya başlamıştır. Chomsky'nin *Syntactic Structures* kitabı, Lado'nun kitabıyla aynı yıl içerisinde yayımlanmıştır. Dolayısıyla Amerika'daki dilbilim

çalışmaları, dönüşümsel-üretimsel olarak yürütülmüş ve yapılan çalışmalar, karşıtsal dilbilimi doğurup *yapısalcı dilbilimi*'ne karşı olmuştur. Bu nedenle, karşıtsal dilbilim çerçevesinde yabancı dil öğrenim süreci için ileri sürülen kuramsal yöntemler ve varsayımlar eleştirilmiştir. Söz konusu eleştirilere göre, hedef dil öğrenim sürecindeki zorlukların sadece bazıları karşıtsal dilbilim yöntemleriyle önceden belirlenebilir. Ana dilinin yabancı dili olumsuz etkilemesinden dolayı ortaya çıkan yanlışlar ise, öğrenim sırasında kaynaklanan bütün yanlışları kapsamamaktadır. Yabancı dil yapısının karmaşıklığından ve genel öğrenim yöntemlerinden kaynaklanan yanlışlara gelince, karşıtsal inceleme yapılarak önceden saptanamamaktadır. Bu eleştirilere göre, önceden belirlenmeye çalışılan yanlışların çıkış nedeni, kesin ve açık değildir. Ana dil ve yabancı dil arasında yapılan karşıtsal inceleme, hangi bilimsel örnekle yapıldığına göre nitelik ve nicelik bakımından değişebilir. İki dil arasındaki çeşitli yapısal farklılıklar, aynı oranda zorluğa neden olamayabilir ve en çok karşılaşılan zorluklar, ana dil ve yabancı dil yapılarındaki benzerliklerden kaynaklanabilir. Yabancı dil edinilirken karşılaşılacak zorluklar ise, nitel ve nicel bakımdan farklı olabilir ve bütün bu zorluklar, karşıtsal inceleme tarafından önceden belirlenemeyebilir. Bayraktaroğlu'na göre karşıtsal dilbilim, ana dilinin ve hedef dilin yapılarını bir bütün olarak karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Ancak Halliday'e atıfta bulunarak, dil yapılarının birer bütün olarak incelenemeyeceğini, sadece birbirine eşdeğer elemanların karşılaştırılabileceğini belirtmektedir. Karşılaştırma yapabilmenin en önemli koşulu ise, eşdeğer elemanların seçimidir. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken ve çeşitli öğrenim süreçlerinden geçerken bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendine özgü bazı benzetme ve genellemeler yapmaktadır. Ne kendi ana dilinde ne de öğrendiği hedef dilde geliştirdiği bu farklı dil kuruluşlarına *ara dil* denmektedir. Karşıtsal inceleme, söz konusu bu olguyu da öngörememektedir.

Karşıtsal dilbilimle ilgili farklı düşünen Wagner'e (1982, s. 219-221) göreyse karşıtsal çözümleme; incelenecek dillerin betimlenmesi, konunun seçimi, karşılaştırılabilirliğin belirlenmesi ve son olarak karşıtsal açıdan inceleme olarak dört aşamadan oluşmaktadır. Diller doğrudan değil, dil betimlemeleriyle, diğer deyişle, dilbilgileriyle incelenir ve dil karşılaştırması, dilbilgisi incelemesi anlamına gelir. Dilbilgisi kavramı; sesbilimi, biçimbilimi ve anlambilimi içeren olarak anlaşılmalıdır. Mantıklı bir karşılaştırmanın yapılabilmesi için, dil betimlemeleri tutarlı bir kuramsal kavramlar dizgesine dayanmalıdır. Kurama yönelik karşıtsal dilbilimde betimlemelerin temeli, geniş kapsamlı kuramlara dayandırılabilir ve bunun için, üretici dilbilgisi temel alınabilir. Bütün dilbilgilerinin karşılaştırılabilirliği diye bir şey yoktur. Hem

uygulayımsal hem de kuramsal sebeplerden dilbilgilerini *genelde* karşılaştırmak olanaksızdır. Dolayısıyla, öncelikli olarak sesbirim bütünü, ad ve eylemlik yapıları gibi dar alanlar seçilmelidir. Böyle bir seçimin, kuramsal bir yanı yoktur ve sadece yöntemsel bir adımdır. Karşıtsal inceleme, dilbilimin en zor kuramsal sorunlarından biridir; karşılaştırma temeli oluşturabilecek ortak yönler bulunduğu zaman olgular, karşıtsal olarak incelenebilirler ve her türlü karşılaştırma temelinde ortak yönler vardır.

Biz de bu görüşlerden hareketle karşıtsal incelemenin, iki dil arasındaki yapısal benzerlikleri ve farklılıkları belirlemede etkili olacağını düşünmekteyiz. Dolayısıyla bu çalışmamızda, karşıtsal çözümlemeyi temel alarak Fransızcada ve Türkçede bir ulam olarak bulunan öznellik kipliklerini incelemeyi, benzer ve farklı yönlerini belirlemeyi hedeflemekteyiz. Ancak birbirleri arasında sıkı bir bağ bulunsa da karşıtsal dilbilim ile dil tipolojisini birbiriyle karıştırmamak gerekir. Zira karşıtsal dilbilim, diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeye çalışırken, dil tipolojisi ortak yönleri ağırlıklı olarak incelemektedir. Her ikisinin konusu ve amacı birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, birbirlerinden ayırt etmek gerekir.

2.1.2. Dil Tipolojisi

Dil tipolojisi, genel dilbilimin bir alt dalıdır ve tarihsel ölçütlerle soy ağacına bağlı akrabalık ilişkileri ve tarihsel gelişim aşamalarına bakmaksızın dünyadaki bütün dilleri, evrensel ve yapısal özelliklerine, benzerliklerine göre sınıflandırmaktadır. Soy ağacına göre akraba olmayan iki dilin, tipolojisi bakımından akraba olabilecekleri ya da olamayacakları açıklanabilir (Sőrés, 2008, s. 1; Wagner, 1982, s. 218). Tarihsel ölçütlerle akrabalık kavramını göz önünde bulundurmadan yalnızca ses, biçim ve sözdizimi benzerliklerine dayanılarak yapılan dil sınıflandırması olarak tanımlayan Vardar'a (2002, s. 194) göre söz konusu sınıflandırma, özellikle *ayrışkan*, *bitişimli* ve *bükümlü* diller biçimindeki farklılığa öncelik vermektedir. Ayrışkan dilleri, "dillerin genel yapı özelliklerine dayanan tipolojik sınıflandırmada dilbilgisel, işlevi tümcedeki yeri ya da titremiyle belirlenen, kök ya da gövdelere benzetilebilecek öğelerin yan yana getirildiği diller (Vardar, 2002, s. 28)" olarak tanımlayan Vardar, *yalınlayan diller* de denilebileceğini ve Çincenin ayrışkan bir dil olduğunu örneklemektedir (Vardar, 2002). Bitişimli dilleri, "dillere ilişkin tipolojik sınıflandırmada, dilbilgisi bağıntılarını köklere getirilen ayrı ayrı eklerle belirten, sözcüklerin kök değişimi olmayan, bu özelliği ile ayrışkan ve bükümlü dillerden ayrılan diller (Vardar, 2002, s. 47)" olarak

açıklamaktadır. Bunlara *bağıntılı* ve *bitişken* diller de denilebileceğini, Türkçenin bitişimli bir dil olduğunu ifade etmektedir. Bükümlü dilleri, "dillere ilişkin tipolojik sınıflandırmada, dilbilgisi bağıntılarını sözcüğün değişken bölümündeki değişimlerle, bir başka deyişle bükünlerle belirten, biçimbirimlerin yerine getirdiği işlevleri, gösteren düzleminde ayrı öğelere indirgemeye olanak bulunmayan, bu özellikleriyle de ayrışkan ve bitişimli dillerden ayrılan diller (Vardar, 2002, s. 52)" olarak tanımlamaktadır. Bükümlü dillere örnek olarak da Fransızca verilebilir.

Dillerin birçok farklı yöntemle sınıflandırılabileceğini ve böyle bir duruma tipoloji denildiğini belirten Odlin'e (1997, s. 45-46) göre tipoloji; karşıtsal inceleme, dilbilgisel kuram ve tarihsel dilbilim dâhil olmak üzere birçok alandaki çalışmaya yararı olmaktadır. Tipolojik olarak yaygın özellikler, dilsel yapıda evrensel üstünlüklerle ilgili önemli ipuçları verebilir. Belirli bir insan dili üzerine odaklanmasına karşın, tipolojik ve karşıtsal incelemeler bazen evrenselci varsayımları kapsayabilmektedir. Bunların en önemlilerinden birisi, bütün dillerin incelemesine uygulanabilir *ulamların* var olduğu varsayımıdır. Tipolojik ve karşıtsal incelemelerdeki diğer önemli evrensel varsayım ise, bütün insan dillerinin anlam ve söylem sistemlerinde eşit belli *anlamların* bulunmasıdır; örneğin, bütün dillerde olumsuzluk mantıksal bir oluşumdur. Tipolojik olarak yaygın bu biçimler hem doğru hem yanlış şekillerde ana dil ediniminde ve bu olumsuzlukların yabancı dil öğreniminde, bazen ana dilinin etkilerini ve gelişimsel etkenleri, bazen de hem gelişimsel etkenleri hem aktarmayı yansıtabilirler. Tipolojik incelemelerin, üç açıdan aktarmaya katkı sağladığını ifade eden Odlin (1997), ilkinin *dilsel uzaklığı* öngörmek için dayanak oluşturduğunu ileri sürmektedir. İkincisi ise, tipolojik incelemeler, dizgeli incelemeler aracılığıyla aktarma çalışmasını isteklendirebilir. Son olarak, *gelişimsel diziliş* ve aktarma arsındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmamız, diller arasındaki akrabalık ilişkileri veya tipolojik özellikleri incelemeyi amaçlamadığı için dil tipolojisi alanına girmemektedir. Öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçede, benzer ve farklı yönlerini belirlemeyi amaçlaması, *karşıtsal* bir çalışma olmasını gerektirmektedir. Öznellik kipliğini Fransızca ve Türkçede karşıtsal olarak incelemeden önce, Türkçenin *bitişimli* (eklemeli, bağıntılı, bitişken) ve Fransızcanın *bükümlü* bir dil olarak birbirlerinden farklı olmaları ve özellikle *ayrışkan*, *bitişimli* ve *bükümlü* diller biçimindeki ayrıma tipolojik sınıflandırmanın öncelik vermesi (Vardar, 2002, s. 194), her iki dili de tipolojik olarak incelemeyi gerekli kılmaktadır. Ancak iki dilin tipolojik olarak ayrıntılı incelenmesi, ayrı bir tez konusu

olarak ele alınması gereken bir konudur. Dolayısıyla, Türkçenin ve Fransızcanın genetik ve tipolojik özelliklerinden çok ayrıntıya girmeden söz edeceğiz.

2.1.3. Türkçe ve Fransızcanın Genetik ve Tipolojik Özellikleri

Dünyadaki dil aileleri ve konuşulan dillerle ilgili kesin bir sayı verilememektedir. Kökenleri bakımından, nostratik ve avrasyatik büyük dil aileleri olarak iki grupta incelenmektedir. Sözünü ettiğimiz bu iki dil aileleri de kendi içlerinde kollara ayrılmaktadır. Bizi sadece Fransızca ve Türkçenin bulunduğu Hint-Avrupa ve Ural-Altay dil aileleri ilgilendirdiğinden, söz konusu diğer bütün dil ailelerinden söz etmeyeceğiz. Bu bağlamda, Fransızcanın bulunduğu Hint-Avrupa dil ailesinin; Asya (Hintçe, Farsça, Urduca vs.) ve Avrupa (Roman, Germen, Slav dilleri ve Yunanca, Rumca, Arnavutça, İrlandaca gibi çeşitli diller) olmak üzere iki kolu bulunmaktadır. Roman dillerinde; Fransızca, İtalyanca, Romence, İspanyolca vs. vardır. Germen dillerinde; Almanca, İsveççe, Hollandaca vs. bulunmaktadır. Slav dillerinde ise; Çekce, Ukraynaca ve Polonca gibi diller yer almaktadır. Türkçenin bulunduğu Ural-Altay dil ailesi ise, Ural ve Altay kollarına ayrılmaktadır. Ural kolunda; Fince, Macarca, Ugorca, Estçe, Samoyetçe gibi 32 dil yer almaktadır. Altay kolunda, Türkçe ile beraber Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japonca vardır. Ancak Korece ve Japoncanın Altay Dil ailesine dâhil olup olmadığı tartışmalıdır. Türkçe ve Moğolca, kendi aralarında birbirine en yakın iki dildir. Bu yakınlık, sözcüklerin iki ünlüyle başlamaması, yapım ve çekim eklerinin baştan veya sondan bağlanması, erkeklik dişilik özelliğinin olmaması bakımından önemli bir özelliktir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Barın ve Demir, 2006; Korkmaz, 2009; Ercilasun, 2013).

Köken ve tipolojik bakımından sınıflandırılan diller, tipolojik sınıflandırmalarda ayrışkan (tek heceli), bükümlü (çekimli) ve eklemeli (bitişimli) olarak üç grupta incelenmektedir. Ayrışkan dillerde, yapım ve çekim eki bulunmamaktadır. Dolayısıyla, sözcükler değişime uğramamaktadır. Sözcüklerin tek heceli olması, birbirine benzemelerine yol açmaktadır. Söz konusu bu durum, sözcüklerin okunmaları ve dil edinimini zorlaştırmaktadır. Bükümlü dillerde ise, sözcük köklerinin iki işlevi bulunmakta; sözcük türetiminde kavramı karşılamakta ve çekimleme durumunda değişikliğe uğramaktadır. Bazen sözcük kökünün bulunması zorlaşabilmektedir ve bükümlü dillere en iyi örnek Arapça verilebilir. Bitişimli dillerin en önemli özelliği ise

eklerin, ön veya sondan eklenmesidir. Sözcük türetirken kökler değişmemektedir. Köke getirilen yapım ekleri ile yeni sözcük ve kavramlar türetilmesini sağlamaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Barın ve Demir, 2006; Korkmaz, 2009; Ercilasun, 2013).

Türkçe, köken bakımından dünya dilleri içinde Ural-Altay dil ailesinin, Altay kolunda gösterilmektedir. Yapısından dolayı *bitişimli* bir dildir yani sondan (fr. Suffixe) eklemelidir. Diğer deyişle, önek (fr. Préfixe) ve iç takı (fr. Infixe) bulunmamaktadır. Ekler, tek hecelidir ve önce yapım sonra çekim eki gelmektedir. Eklemeli dillerin en önemli özelliklerinden biri, yeni sözcük ve terim türetmede kolaylık sağlamalarıdır. Dolayısıyla Türkçe, yeni sözcük ve terim türetme bakımından elverişlidir. Bazen köke getirilen ek sayısı, şaşırtıcı sayıya ulaşabilmektedir. Yapım ekleri ile birlikte çekim ve durum ekleri bulunmaktadır. Çekim ekleri, ismin ya da fiilin köküne veya gövdesine getirilerek, *kişi* kavramını belirlemeyi sağlamaktadır. Durum eklerinin ise Türkçede, başka bir sözcükle ilgi kurmak üzere beş farklı biçimiyle karşılaşılır. Sözcükleri belirtme (yükleme) {-i}, yönelme {-e}, bulunma {-de}, ayrılma {-den} ve yalın durum bakımından tanımlamaktadır. Durum ekleri, büyük ve küçük ünlü uyumuna göre {-i} yerine {-ı} veya {-u} {-ü} ile {-e} yerine {-a} biçimbirimsel değişke ile oluşturulacak şekilde değişebilirler. Aynı şekilde {-de} ve {-den} eklerindeki {-d-} biçimi, ünsüz sertleşmesine uğrayarak {-t} biçimine dönüşebilmektedir. Çoğul, iyelik ve tamlama eki almış olsalar da sözcükler, durum eki almadıklarında yalındırlar. Türkçenin ünlü uyumu ve sondan eklemeli bir yapısının olması, dilbilgisi bakımından erillik ve dişilik gibi tür ayrımının yapılmaması, bazı çekim eklerinin yapım eki olarak kullanılması diğer özellikleri olarak sıralanabilir. Ekler bakımından çok çeşitlilik ve zenginlik göstermesine karşın ön ekleri bulunmamaktadır. Söz dizimsel olarak, tamlayanlar önce, tamlananlar sonra gelmektedir. Sıfat isimden önce yer alırken, sayı bildiren sözcükler kullanıldığında çokluk ekleri kullanılmamakta ve ayrı bir soru eki bulunmaktadır. Türkçe, özne-tümleç-yüklem (SOV) dilidir. Türkçede, konuşucunun zaman kavramını iletmesini sağlayan bildirme ve tutumuna bağlı olarak anlatılan olgunun gerçekleşme durumunu gösteren tasarlama kipleri bulunmaktadır. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Barın ve Demir, 2006; Korkmaz, 2009; Ercilasun, 2013). Söz konusu bu kiplerden, ileride kip ve kiplik başlıkları altında söz etmekteyiz.

Köken bakımından Fransızca ise, dünya dilleri içinde Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri kolunda gösterilmektedir. Yapısından dolayı *bükümlü* bir dildir. Kendi

içerisinde olmasıyla beraber Latince ve Yunanca ağırlıklı birçok ön ve son eki bulunmaktadır. Dolayısıyla hem ön hem de sondan eklemelidir ancak Fransızcada iç takı bulunmamaktadır. Fransızcanın en önemli özelliklerinden biri, sözcüklerin eril (fr. Masculin) ve dişil (fr. Féminin) olarak ayrılmasıdır. Eril "*le*" ve dişil "*la*" tanımlıkları ile gösterilmektedir. Bu ayrım, Fransızcanın edinilmesinde kolaylığını ve zorluğunu belirleyen önemli etkenlerden biridir. Söz konusu cinsiyet ayrımı, sözcükleri biçimsel farklılıklara uğratmaktadır. Sözcüğü niteleyecek sıfat, gerektiğinde fiil de onunla uyum sağlayıp biçimsel olarak değişmek zorundadır. Cinsiyet ayrımı, Fransızcanın neredeyse her konusunda karşılaşılan ve önem oluşturan bir olgudur. Dolayısıyla Fransızca öğrenen biri, mutlaka ve öncelikli olarak bu ayrımı iyi anlayıp daha dikkatli olmalıdır. Sözdizimi özne-yüklem-nesne (SVO) şeklindedir. Sayıları farklılık gösterse de Fransızcada *bildirme, emir, şart* ve *öznellik* kipleri bulunmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Poisson-Quinton, Mimran ve Mahéo-Le Coadic, 2002; Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004; Grevisse, M., ve Goosse, A. (2011); Grégoire, 2012). Söz konusu kipleri ayrıntılı olarak *Fransızcada Kipler* başlığı altında incelemekteyiz.

Köken bakımdan Türkçe ve Fransızcanın iki farklı dil ailesinin iki ayrı kolunda yer alması, doğal olarak yapısal, biçimsel, söz dizimsel, dilbilgisel, sözcüksel ve sessel olarak farklı olmalarına yol açmıştır. Bu bilgilerden hareketle, Türkçe ve Fransızcadaki kiplerin özelliklerinde farklılıkların olabilmesi doğal bir olgudur. Dolayısıyla, öznellik kipliğini Fransızca ve Türkçede karşıtsal bir yaklaşımla incelemeden önce, kip ve kiplik arasındaki ayrıma değinmek yararlı olacaktır. Kip ve kipliğin ne olduğuna ve ikisi arasındaki farklılığa değindikten sonra, Türkçedeki ve Fransızcadaki kiplerden söz edeceğiz.

2.1.3.1. Kip ve Kiplik

Kip ve kiplik birçok dilde bulunmasına karşın, tanımları farklı yapılan iki kavramdır. Fiile eklenen biçimbirimlerle *olan, olmakta* ve *olacak* durumlar zaman kavramı ile anlatılmaktadır. Zaman kavramının dışında, konuşucunun tutumuna bağlı olarak anlatılanın gerçekleşme durumunu belirtmek için kip biçimbirimleri ve bu kip biçimbirimlerin anlamsal olarak birbirlerinin yerine kullanılmaları kiplik olgusunu oluşturmaktadır. Dilbilim terimleri sözlüğüne göre kip, genelde fiilin belirttiği oluş karşısında konuşucunun tutumudur. Kip kavramı, zaman terimi gibi gerçekte tek bir nitelik değil, birden çok kipsel değeri kapsamaktadır. Bazı durumlarda sözdizimsel

dayatmalara bağlı olarak kipsel değer ortadan kalkabilmektedir. Türkçeyle ilgili betimlemelerde, kip ve zaman kavramları birbirleriyle karıştırılmakta ve kip yerine *tarz* terimini kullanıp zaman yerine kip kullananlar dahi olabilmektedir. Kiplik ise, konuşucu ve dinleyici arasında çift yönlü olarak, iletişim çeşidine göre tümcenin içerdiği yapının özelliğidir. Kiplikleri, genel olarak olumlu ya da olumsuz bildirme, soru, üstlenme, yeterlik, olasılık, varsayım, zorunluluk, öznellik gibi tümceler ve dolaylı ya da dolaysız anlatım oluşturmaktadır (Vardar, 2002, s. 135). Kip ve kiplik kavramları ile ilgili öne sürülen farklı tanımlara ve görüşlere göz atıp en sonunda bir ayrıma gitmek yararlı olacaktır.

Kip ile ilgili yapılan bazen birbirinden farklı ve bazen de çelişebilen çok sayıda tanımlar ve açıklamalar bulunmaktadır. Korkmaz (2009, s. 567) ve Kerimoğlu'na (2011, s.9) göre kip, Latince *modus* teriminden aktarılmıştır ve dilimizde *şekil, biçim, kalıp* anlamlarına gelmektedir. Türkçe dilbilgisinde verilen tanımlar ve açıklamalar oldukça bulanık ve karışıktır. Söz konusu bu tanımlar ve açıklamalar, bazı noktalarda birbirleriyle uyuşmakta ve birbirlerinden ayrılmaktadır. Korkmaz'a (2009, s. 567) göre bazı görüşler kipi, fiilin gösterdiği hareketin nasıl yapıldığını veya olduğunu bildiren bir şekil veya tarz olarak görmektedir. Bazı başka görüşlerse, kip ile zamanı iç içe düşünmekte ve bunları birbirinden ayırmayıp, zamanı kip gibi kabul etmekteler. Birçok yazara atıfta bulunan Türkyılmaz'a (1999, s. 1-7) göreyse kipler, eylemin tarzına ve zamanına göre *itibari* kalıplardır. İstek ve dileği ifade edenlerinde dahi, gizli ve açık bir zaman kavramı bulunmaktadır. Ancak bu görüşlerin aksine Türkiye'de kip ve kiplik konusunda diğer yazarlardan farklı görüşleri bulunan ve Sözer'e gönderme yapan Benzer'e (2012, s. 107) göre, Türkçedeki kip adlandırmasının tam olarak neyi anlattığı yeterince açık değildir. Kipin zaman ile hiçbir ilgisinin olmadığını, kipi sadece ruh durumunu ve zamanın da sadece zamanı anlattığını savunmaktadır. Ona göre kip, belli bir eke bağlı değildir. Çeşitli eklerle yapılabilir, değişik eklerle ve anlatımlarla farklı kiplerin anlatımlarında işlev kazanabilir. Önemli olan ruh durumunun herhangi bir anlatım kalıbına girerek belirtilmesi ve ayrıca ruh durumu ile *ek*'in uyum ve uyuşmasının zorunlu olmamasıdır. Palmer'e (2007, s. 4-5) göreyse bazı Avrupa dillerinde kip, kullanım dışında kalmıştır. İngilizcede neredeyse yok olmuş ve yardımcı fillerin kipsel bir sistemi ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla, kip ile bütün veya birçok tümce ya gerçek ya da gerçek dışıdır. Bunlara en iyi örnek, Avrupa dillerinde gerçeği (fr. Réel) ifade eden bildirme ve gerçek dışılığı (fr. Irréel) gösteren tasarlama kipleri arasında yapılan zıt karşılaştırmadır. Emir bildiren yapılar gibi bildirme kipleri ve kip

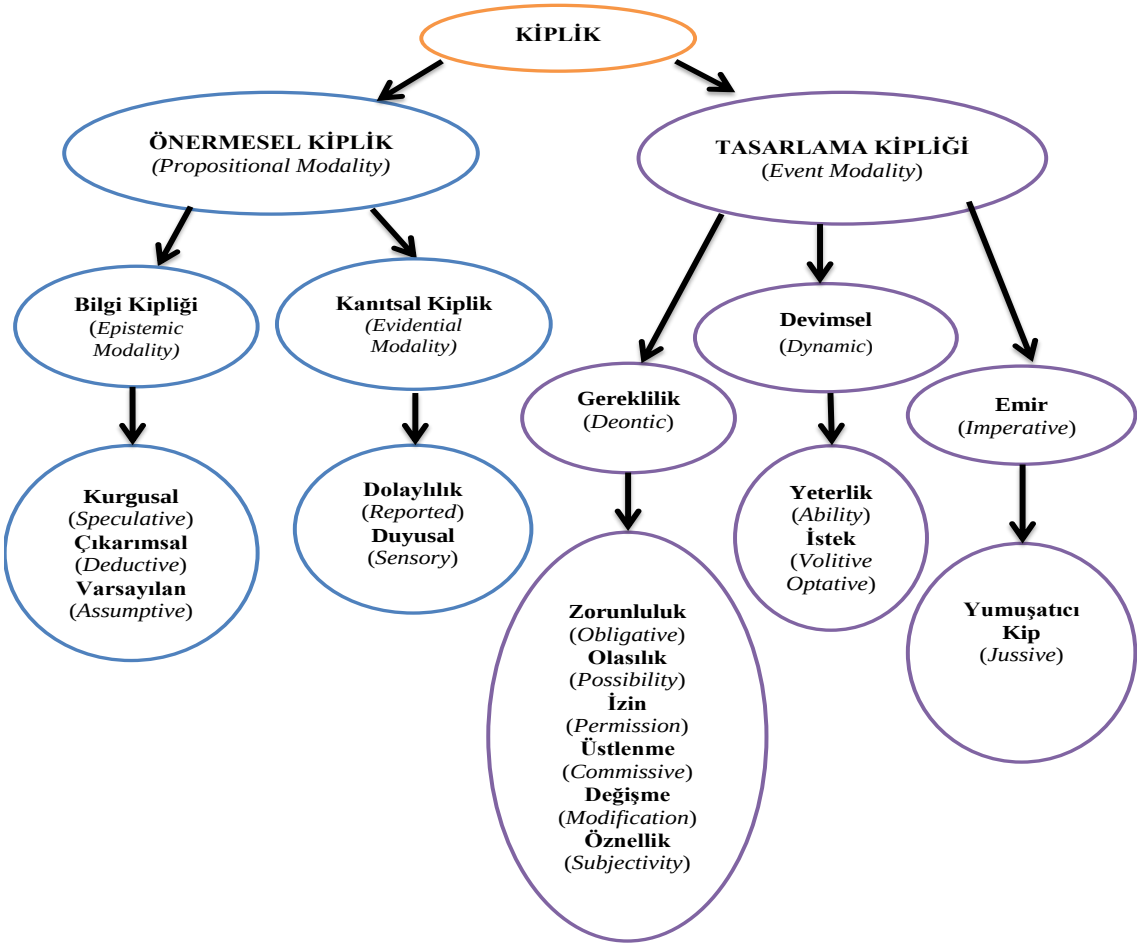
dışında kalabilen bazı kural dışılıklar bulunmaktadır. Söz konusu kural dışılıklar olsa da *gerçek* ve *gerçek dışılık* arasında karşıtlık bulunmakta ve *gerçek/gerçek dışı*, bildirme/dilek arasında tipolojik farklılık olmamaktadır. İkisi de *gerçek* ve *gerçek dışı* kavramları arasında bir ayırım ve *gerçek/gerçek dışılığın* tipolojik ulamının bir örneği olarak görülebilir.

Kiplik kavramı kipten farklıdır: kip *nesnel*, kiplik ise *öznel* bir tutumu ifade etmektedir. Dolayısıyla kip sayısı sınırlı, kiplik ise konuşucu ve dinleyiciye bağlı olduğundan sayısı, kipe nispeten daha fazla olabilmektedir. Diğer deyişle *emir, istek, dilek-şart, gereklilik* kipleri için konuşucu atanmış ekleri kullanmak zorundadır. Ancak kiplik kullanımı için atanmış ekler değil, seçilmiş olanlar kullanılmalıdır. Konuşucu ve dinleyicinin öznel tutumlarına bağlı olarak bir kiplik türünün ekleri, kiplik işlevleri bakımından konuşucunun öznel tutumlarını yansıtabilmekte ve bu öznel tutumlar, dinleyici tarafından bazen *beklenti, şüphe* veya *tahmin* olarak algılanabilmektedir. Grohmann'a atıfta bulunan Benzer'e (2012, s. 112-113) dönersek, fiil zamanı için gerçek zaman ne ise, kip için de kiplik aynı şeydir. *Fiil zamanı* ve *kip*, dil bilgisi sınıflandırması, *gerçek zaman* ve *kiplik* ise, anlam sınıflandırmasıdır. Traugott'a gönderme yapan Kerimoğlu'na (2011, s. 70) göre, kip kavramının tek bir tanımı yoktur ve yaklaşım biçimlerine göre farklı tanımları olabilir. Zaman ve görünüş, dil bilgisi olarak kişiden kişiye, zamandan zamana, yerden yere değişebilir ancak kip ve kiplik bu bakımdan farklıdır.

Kiplik kavramının tanımında, genel olarak, araştırma alanlarının yaklaşımları farklılık gösterebilmektedir. Birbiriyle uyuşmayan tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Palmer'e (2007, s.1) göre kiplik, olayın herhangi bir özelliğiyle doğrudan doğruya ilgilenmediğinden dolayı zaman ve görünüşten farklıdır ve sadece olayı tanımlayan tümcenin durumuyla ilgilenmektedir. Emeksiz'e (2008, s. 57) göre kiplik, tümce boyutunda yalnızca yüklemi değil, tüm tümceyi kapsayan ve bakış açısı yansıtan anlamsal bir ulamdır ve bu nedenle, tek bir dilbilgisel yapıya indirgenememektedir. Kerimoğlu'na (2011, s. 9) dönersek, *kiplik* teriminin Batı dillerinde *ölçü, limit, sınır, tarz, durum* gibi karşılıkları ya da anlamları bulunduğunu ifade etmektedir. Söz konusu kavram, ilk defa felsefeciler tarafından ele alınmıştır. Özellikle tümcelerin doğruluğu, yanlışlığı, kaynağı gibi dil-gerçeklik ilişkisi üzerine yoğunlaşan *mantık*, kipliğin doğduğu alandır. Dolayısıyla, köken olarak *gerçek, zorunlu, olası* ve *varsayımlı* tümceler arasındaki farkı gösteren felsefi bir kavramdır. Birçok yazara atıfta bulunan Benzer (2012, s. 114) ise, kipliğin konuşucunun öznel tutumunu yansıttığını ve bu

tutumuyla ilgili *varsayım, ihtimal, zorunluluk* gibi anlama dayalı bilgi ya da söyledikleri ile alakalı görüşleri olarak tanımlamaktadır.

Palmer, kipliği, *önermesel* (fr. Modalité épistémique) ve *tasarlama* (fr. Modalité radicale) olmak üzere, iki temel grupta sınıflandırmaktadır. Önermesel kiplik, doğru ya da gerçek duruma göre konuşucunun tutumuyla ilgilidir. Kendi içinde *bilgi* (düz) ve *kanıtsallık* kipliği olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. *Bilgi* kipliği, önermeselin gerçek durumuyla ilgili yargılarda bulunmaktadır; *kurgusal, çıkarımsal* ve *varsayılan* kiplikleri kapsamaktadır. Kanıtsallık kipliği ise, önermeselin gerçek durumu için bulgunun ne olduğunu göstermeye çalışmaktadır; *dolaylılık* ve *duyusal* kipliği içermektedir (Palmer, 2007). *Tasarlama* kipliğinde, olaylar gerçekleşmemiştir ve sadece olasıdır; *gereklilik, devimsel* ve *emir* kipliklerini kapsamaktadır. Avustralya dillerinde, *amaca yönelik* durumu dile getiren bir kiplik de bulunmaktadır. Gereklilik kipliği içerisinde *zorunluluk, izin, üstlenme, değişme* ve *öznellik* kiplikleri bulunmakta ve genel olarak birilerine bir şeyler yaptırtma denendiğinde kullanılmaktadır. *Devimsel* kipliği içerisinde *yeterlik* ve *istek* kiplikleri vardır. *Emir* kipliği ise, sadece emir vermek için değil; aynı zamanda izin ya da öneri vermek için kullanılmaktadır. Konuşma anında emir vermesinden dolayı edimsel ve özneldir (Palmer, 2007). Palmer'in kiplik türleri sınıflandırmasına yaygın olarak başvurulmaktadır. Söz konusu bu sınıflandırma Şekil 1'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Palmer'e göre kipliklerin farklı türleri[1]

Sonuç olarak; kipler, kipliklerin fiil biçimine yansımasıdır. Diğer deyişle, ifade edilen kipliğe göre, fiil biçiminin değişmesidir. Kiplikler ise, anlamlarına göre birbirlerinin yerine kullanılabilmekte ve anlama göre değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca fiil kök veya gövdesinin ifade ettiği hareketin ne şekilde yapıldığını ya da olduğunu gösteren dilbilgisi ulamları ve fiillerin eylemleri, oluşları, durumları, zamanla ilgili olarak anlatılırken girdikleri biçim olabilmektedirler. Fiillerdeki biçim de işin yapılışını göstermekte ve bu yapılış bildirme, istek, dilek-şart, gereklilik, emir, olumlu, olumsuz ve soru biçiminde olabilmektedir (Türkyılmaz, 1999, s.1-7). Fiillerin şekil, zaman ve şahsa bağlı bir yargıya dönüşebilmesi için belirli anlatım kalıplarına girmesine kip, bu kavramı karşılayan eklere de kip ekleri denmektedir (Korkmaz, 2009, s. 569). Kip, *kipliğin dil bilgisi biçimi* şeklinde başvurulan bir ifade ve kip ulamı,

[1] Şekil 1'deki veriler, Frank Robert, P. Cambridge University Presse tarafından yayımlanmış olan "Mood and Modality" (2007, Cambridge University Presse, yayın hakkı 2001) adlı çalışmasından alınmıştır.

tümcenin kiplik değerini gösteren biçimsel bir fiil ulamı olarak kabul edilmektedir. Kip genelde emir, soru, istek gibi temel ifade biçimlerini karşılamak amacıyla kullanılmaktadır. Bildirme, tasarlama, gerçeklik ve gerçek dışılık gibi farkları içeren bir terim gibi işlev görmektedir. *İstek, emir, şart* ve *gereklilik* gibi fiille ilişkilendirilen anlam alanlarını da karşılamaktadır. Kiplik ise; *emir, öneri, niyet, zorunluluk, varsayım* gibi anlamsal farkları içinde bulunduran daha kapsamlı bir alandır (Kerimoğlu, 2011, s.71). Kiplikler bütün dillerde ortak/evrensel genel kategoriler iken, onların dilbilgisel yansıması olan kipler, dilden dile değişen özel kiplik ifade biçimlerdir. Kip ve kiplik ile ilgili bu bilgilerden hareketle, Türkçedeki ve Fransızcadaki kiplere göz attıktan sonra, öznellik kipliğini Fransızca ve Türkçede karşıtsal bir yaklaşımla incelemekteyiz.

2.1.3.2. Türkçede Kipler

Türkçede kipler, *bildirme ve tasarlama* olarak iki gruba ayrılmış şekilde incelenir. Bildirme kipleri, fiile *zaman* anlamı vermekte ve dört zaman dilimi içerisinde ortaya çıkan veya çıkacak bir hareketi bildirmektedir. Yapılmış, yapılmakta ve yapılacak işleri haber verme, yargı halinde bildirme niteliği taşımaktadır. *Geçmiş, geniş, şimdiki* ve *gelecek* zaman olarak dört grupta toplanmaktadır. Tasarlama kipleri ise, zaman ifadesinin olmadığı, diğer deyişle, haber kiplerindeki gibi bildirme, haber verme şeklinde bir oluş ve kılış işlevi taşımamaktadır. Tasarı halindeki hareketlerin *emir, şart, gereklilik, yeterlilik* ve *istek* kavramları içinde ifade edilmesidir. Tasarlama kipleri de *dilek-şart, emir, gereklilik, yeterlilik* ve *istek* işlevleri bakımından beş grupta toplanmaktadır. Koşul kipi olarak da adlandırılan dilek-şart kipi, {-sA-} biçimbirimi ile oluşturulmakta ve hareket, şart şeklinde tasarlanmaktadır. Oluş ve kılışı şarta, dileğe, isteğe, niyete bağlayan tam bir tasarlama kipidir. Tek başına bir yargı taşımamaktadır. Temel tümcedeki yargının gerçekleşmesini şarta bağlayan bir yardımcı, tamlayıcı öğe niteliği taşımasından dolayı öteki tasarlama kiplerinden farklıdır. Emir kipi ise, tasarlanan hareketin kesinliğe bağlanarak emir şeklinde ifade edilmesidir. Kip ve şahıs ekleri birbirine girmiştir. Bu nedenle, fiil kök veya gövdelerine getirilen kip eki şahıs ekini de karşıladığından, kipe ayrıca bir şahıs eki getirilmemekte ve her şahıs için ayrı bir emir eki bulunmaktadır. Türkçedeki emir kipinin 1. tekil ve çoğul şahsının biçimbirimleri yoktur (Doğan, 2010). Fiillerin bildirdiği hareketin veya tasarlanan bir eylemin yapılmasının gerekli olduğunu bildiren gereklilik kipi ise, {-mAlI-} eki ile oluşturulmakta ve kendisinden önce zaman eklerinden hiçbirini almamaktadır. Fiile

doğrudan bağlanmakta ve kendisinden sonra sadece geçmiş zaman eklerini alabilmektedir (Türkyılmaz, 1999; Korkmaz, 2009; Doğan, 2010; Benzer, 2012). Olasılık, olanak ve izin verme gibi "yeterlilik" ya da "yeterlik" olarak adlandırılan kipe bakılırsa, {-Abil-} biçimbirimi ile oluşturulmaktadır. Yeterlilik kipinden olasılık / izin, bilgisel olasılık, şartlı, düşünme ve kabul edici anlam alanları oluşturulabilmektedir (Kerimoğlu, 2011, s. 84-145). İstek kipine gelince, tasarlama kipleri içerisinde yer alan, herhangi bir zaman anlamı bulunmayan, konuşucunun istek, dilek ve arzusunu dile getirmesini sağlayan ve {-A-} biçimbirimi ile oluşturulan bir kiptir. Yapılan işin istendiğini veya o işe niyet edildiğini gösterir. Fransızca, İngilizce ve Almancada *optative* olarak adlandırılan bu kipe, Türk dilcileri tarafından farklı adlarla ifade edilse de genelde istek kipi denilmektedir. Fiile istek, niyet, arzu kavramlarını veren söz konusu bu tasarlama kipi, Türkçede fiil kök veya gövdelerine {-(y)A-} ekinin getirilmesiyle oluşturulur. Söz konusu bu ek, bugün Türkiye Türkçesinde 1. şahıs teklik ve çokluk çekimlerinde ayrı köklerden gelen iki değişik ek durumundadır. İstek kipinin soru çekimi yalnızca 1. tekil ve çoğul kişide yapılır (Korkmaz, 1992; Ergin, 2003; Doğan ve Tosun, 2008; Korkmaz, 2009).

2.1.3.3. Fransızcada Kipler

Fransızcada bulunan kiplerin türleri ve sayıları ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Genel olarak *bildirme*, *emir*, *şart* ve *öznellik* kipleri vardır. Bildirme kipi, hareketin yapıldığı an üzerine haber veren, zamanda oluşu yerleştirmeyi sağlayan kip olarak tanımlanmaktadır. Kesin ve tam olarak bir olguyu geçmişte, şimdide ve gelecekte yerleştiren, basit ve birleşik birçok sayıdan oluşan bir kiptir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, ve Teyssier, 2004, s. 120). Grevisse ve Goosse'a (2011, s. 1139) göreyse bildirme kipi, diğer kiplerin hiç sahip olmadığı bir zaman zenginliğini içermektedir. Bir tümcenin yüklemi için öznellik kipine karşıt olduğu zaman ortaya çıkmaktadır ve bir olgu kipidir. Bu kipler, bir oluş ve kılışı, kendi gerçekliği içinde göstermek amacıyla kullanılmaktadır. Gösterilenin ve söylenenin gerçekleşmekte, gerçekleşeceği ya da gerçekleşmiş olduğu anlamını vermektedir. Bildirme kipleri, en çok kip türünü içermekte ve sadece gelecekte yapılacak işlerle ilgili bilgi veren kipi kapsamaktadır. Emir kipi ise, öznesi olmayan, yakın ya da uzak gelecekte bir emir, öneri, rica, yasak ve nasihati ifade etmek için kullanılan bir kiptir. 2. tekil, 1. ve 2. çoğul şahıslarıyla yapılabilen bu kip, şimdiki ve geçmiş emir olmak üzere iki kipten

oluşmaktadır. Ancak geçmiş emir çok nadiren kullanılmaktadır (Grevisse ve Goosse, 2011, s. 1151). Şart kipine gelirsek, adından da anlaşılacağı gibi genel olarak şart, istek, arzu ve varsayım ifade etmede kullanılan bir kiptir. Şimdiki şart ve geçmiş şart olmak üzere iki türlü kullanıma sahiptir. Şimdiki şartta genel olarak bir istekte bulunduğunda; geçmiş şartta ise sitem, azar veya pişmanlık durumlarında kullanılmaktadır (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004, s. 141-143). Bu çalışmanın ana konusunu oluşturan ve Türkçe karşılığı istek, dilek-istek kipi olduğu ileri sürülen Fransızca öznellik kipini, daha ayrıntılı olarak ele aldıktan sonra, öznellik kipliğini Fransızca ve Türkçede, karşıtsal yaklaşımla inceleyerek ikisi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak, çalışmanın devamı için yararlı olacaktır.

2.1.4. Öznellik (Subjonctif) Kipinin Karşıtsal Bir İncelemesi

Fransızca öznellik kipi ve bildirme kipleri arasındaki farkın bilinmesi, her ikisini daha anlaşılır kılabilir. Bildirme kipleri, gerçeklik dünyasında olayları açıklamaya çalışmaktadır. Öznellik kipinde ise, bir olgunun yorumlanması gerçekleşmesinden daha önemlidir. Bildirme kipleri zaman anlamı taşırken, öznellik kipinde böyle bir amaç bulunmamaktadır. Örneğin bildirme kiplerinde, gelecek zamanı ifade etmek için belirli biçimsel yapılar kullanılarak anlam kazanılmaya çalışılır ancak öznellik kipinin gelecek zamanı yoktur ve söz konusu işlevi şimdiki zaman biçimiyle vermektedir (Youssef, 2014, s. 185-186). Bildirme kipleri kullanıldığında, belirli bir anda olgular gösterilmekte, işaret edilmekte ve davranış gerçekleşmektedir. Söz konusu gerçekleşme ve gerçeklik dünyasında olguların yerleşimi konuşucu tarafından yapılmaktadır. Öznellik kipi kullanıldığında, gerçeklik değerlendirilmekte ve yorumlanmaktadır. Dolayısıyla buna, *öznellik* denmektedir. Konuşucu, kendisi gibi düşünme ya da düşünmeme olasılığını dinleyiciye bırakmaktadır (Poisson-Quinton, Mimran ve Mahéo-Le Coadic, 2002, s. 149). Youssef'e (2014) göre öznellik kipi, oluşun yorumlanma şekline bağlı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, bilinçsiz ve bilinçli olmak üzere iki farklı yorumlama türünden söz etmektedir. Öznellik kipi bağımsız tümcelerde kullanıldığında bilinçsiz; *temel tümce*, yan tümcede öznellik kipini gerektirirse ve oluş tasarlanıyorsa bilinçli yorumlama yapılmış olduğunu ileri sürmektedir. Öte yandan Fransızca öznellik kipi, dilbilgisel ve anlamsal bakımdan ayrı olarak ele alınması gereken bir kiptir. Dolayısıyla dilbilgisel başlık altında biçimsel ve söz dizimsel bir inceleme yaptıktan sonra, ayrıca anlamsal bakış açısına değineceğiz.

2.1.4.1. Fransızca Öznellik Kipinin Biçimsel Özellikleri

Öznellik kipi, her fiil grubunda sadece kendine özgü biçimsel özellikleri sayesinde fark edilip ayırt edilebilir. Donaire'e (2003, s. 125) göre, öznellik kipi, biçimbilimde dizisel bir olgu oluşturmaktadır. Bazı bağlaçlardan sonra ve beğeni dile getirmek veya yorumda bulunmak için yan tümcede işlev görmektedir. Biçimsel olarak öznellik kipinin dört farklı tanımı bulunmaktadır. Temel tümcedeki zamana uyum sağlaması bakımından iki basit ve iki bileşik olmak üzere dört farklı zaman gösterilmekte ve her biri farklı biçimbirimler almaktadır. Gerçekleşmemiş bir davranıştan söz edildiği için öznellik kipinin *zaman* kavramından ancak çok dikkatli bir şeklide söz edilebilir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Grégoire, 2012; Miceli, 2010; Cellard, 1996; Soutet, 2000; Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004; Grevisse ve Goosse, 2011). Diğer deyişle, dört farklı biçim için *zaman* kavramı kullanılmasına karşın, anlam bakımından *şimdiki, geçmiş* veya *gelecek* anlamları taşımamaktadır. Söz konusu anlamı temel tümce vermektedir. Yan tümcelerde öznellik kipi zamanının, ana fiilin zamanına bağlı olduğu yani zaman uyumu yaptığıyla ilgili *Larousse* dilbilgisi kitabında açıklanmaktadır (Dubois ve Lagane, 2005, s. 107). Ayrıca öznellik kipinin dört biçimi, zamanı değil *görünüşü* (fr. Aspect) belirtmektedir (BarMBy, 2006, s. 260). Dolayısıyla dört biçimin, gerçekten zaman anlamı taşımadıklarının bilinmesinde fayda bulunmaktadır. Ancak öznellik kipi, olayın bitip bitmediğinin anlaşılması bakımından zamanla ilgili bilgi verebilmektedir. Şimdiki (fr. Subjonctif Présent), şimdiki zamanın hikâyesi (fr. Subjonctif Imparfait) olarak iki basit; geçmiş (fr. Subjonctif Passé), geçmiş zamanın hikâyesi (fr. Subjonctif Plus-que-parfait) olarak da iki bileşik zamandan oluşan öznellik kipinde, günlük dilde genellikle şimdiki ve geçmiş zaman kullanılmakta ve geri kalan diğer ikisi ise, sadece edebi dilde işlev bulmaktadır (Grégoire, 2012).

Öznellik kipi, söz konusu dört farklı zamandaki biçimbirimlerde, sadece {-i-} ve boş {-Ø-} biçimbirimleriyle gösterilmektedir. {-i-} biçimbirimi; şimdiki zaman, şimdiki zamanın hikayesi ve geçmişin hikâyesinde sadece 4. ve 5. çoğul şahıslarda ortaya çıkarken, {-Ø-} biçimbirimi, 1., 2., 3., tekil ve 3. çoğul şahıslarda bulunmaktadır. Öznellik kipinin geçmiş zamanında ise, sadece {-Ø-} biçimbirimi yer almaktadır. Öznellik kipinin zaman biçimbirimleri ise, şimdiki zamanda, geçmişin hikâyesinde ve geçmiş zamanda sıfırken {-Ø-}, şimdiki zamanın hikâyesinde {-ass-}, {-iss-}, {-uss-}, {-inss-}, {-â-}, {-î-}, {-û-}, {-în-} olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha anlaşılır olması

bakımından, öznellik kipinin dört farklı zamandaki biçimbirimleri ve şahıslara dağılımları Tablo 1'de incelenebilir.

Tablo 1

Öznellik Kipinin Biçimbirimleri ve Şahıslara Dağılımları

Şahıs	**Kök**	**Zaman Biçimbirimleri**		**Öznellik Kipi Biçimbirimi**	**Şahıs ekleri**
		Diğerleri	**Şimdiki Zamanın Hikâyesi**		
1. 2. 3. 6.	X	{-Ø-}	{-â-}{-û-} {-î-}{-în-}	{-Ø-}	{-e-}{-es-} {-e / t-}{-ent-}
4. 5.	X	{-Ø-}	{-ass-}{-iss-} {-uss-}{-inss-}	{-i-}	{-ons-} {-ez-}

Öznellik kipinin bu biçimleri, olguların gerçekleşme zamanına göre değişmekte ve farklı değerler kazanabilmektedir. Temel tümcedeki fiil, bildirme kipinin şimdiki (fr. Présent), geçmiş (fr. Passé), gelecek zaman (fr. Futur) ve şimdiki şart kipinde (fr. Conditionnel présent) çekildiğinde, olgular aynı zamanda gerçekleştiriliyorsa, yan tümcedeki fiil, öznellik kipinin şimdiki zamanında çekilmekte ve gelecek zaman değerinde olabilmektedir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Yeganeh ve Teyssier, 1991). Yan tümcedeki olgu, temel tümcedeki eylemden önce gerçekleşiyorsa, bu durumda yan tümcedeki fiil, öznellik kipinin geçmiş zamanında çekilmektedir. Ayrıca belirlenmiş geçici bir zamana göre tamamlanmış bir olgu için kullanılabilir. Temel tümcedeki fiil, bildirme kipinin şimdiki, geçmiş, gelecek zaman ve şart kipinde çekilebilir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Yeganeh ve Teyssier, 1991). Örneğin;

- Je ***suis*** bien heureux qu'elle ***vienne***.
(G*elmesinden dolayı çok mutluyum*)
- Je ***serais*** bien heureux qu'elle ***vienne***.
(*Gelmesine çok mutlu olurum*)
- J'***étais*** bien heureux qu'elle ***soit*** venue hier soir.
(Dün akşam g*elmesinden dolayı çok mutluydum*)
- Je ***serai*** bien heureux qu'elle ***vienne*** demain matin.
(Yarın sabah g*elmesinden çok mutlu olacağım*)

Öznellik kipinin şimdiki ve geçmiş zamanının hikâyesi, daha önce de söz ettiğimiz gibi yazınsal dilde kullanılmaktadır. Öncelik bildiren ve tamamlanmış olguları yansıtmakta ve günümüzde, sadece edebi dilde karşılaşılabilmektedir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Yeganeh ve Teyssier, 1991). Söz konusu zaman uyumunu, temel tümcedeki fiile göre, yan tümcede olması gereken fiilinin öznellik kipinde çekiminin olası biçimleri Tablo 2'de incelenebilir.

Tablo 2

Öznellik Kipinin Zaman Uyumunda Olası Biçimleri[2]

Bildirme Kipi	**Öznellik Kipi**		
Şimdiki, gelecek ve şimdiki şart zamanda olursa	Şimdiki	Eşzamanlılık	Je suis / serai / serais heureux que tu *sois* là.
		Sonralık	Je suis / serai / serais heureux que tu *ailles* demain.
	Geçmiş	Öncelik	Je suis / serai / serais heureux que tu *aies* réussi.
Ana fiil geçmiş zamanda olursa	Şimdiki	Eşzamanlılık	J'étais / ai / aurais été heureux que tu *sois* là.
		Sonralık	J'étais / ai / aurais été heureux que tu *sois* là.
	Geçmiş	Öncelik	J'étais / ai / aurais été heureux que tu *aies pu* venir.
Edebi dilde	Şimdiki Zamanın Hikâyesi	Eşzamanlılık	Il était / fût / serait / aurait désolé qu'elle *parlât.*
		Sonralık	Il craignait / craignît qu'elle ne *vînt* pas. Il craindrait / aurait craint qu'elle ne *vînt* pas.
	Geçmiş Zamanın Hikâyesi	Öncelik	Il craignait / craignît qu'elle *fût partie.* Il craindrait / aurait craint qu'elle *fût partie.*

Öznellik kipinin kesin bir zaman uyumundan söz etmek yanlış veya hatalı olabilir. Genelde konuşucuya bağlı olabilmekte ve farklı zaman uyumlarıyla karşılaşılabilmektedir. Olgunun gerçekleşme zamanına ve anlamsal olarak iletilmek istenene göre çekimsel değişiklikler gözlemlenebilir. Öznellik kipinin söz dizimsel özellikleri de çeşitlilik gösterebilmektedir. Söz konusu duruma göz atmak faydalı olacaktır.

[2] Tablo 2'deki veriler, (Delatour, Y.; Jennepin, D.; Léon-Dufour, M.; Yeganeh, A. Mattlé; Teyssier, B., Hachette tarafından yayımlanmış olan "Grammaire du français" (1991, Hachette, s. 65. Yayın hakkı 1991) adlı çalışmasından alınmıştır.

2.1.4.2. Fransızca Öznellik Kipinin Sözdizimsel Özellikleri

Öznellik kipi, konuşucu tarafından benimsenen tümcenin kipliği üzerine bağımsız etki oluşumunda kullanılmaktadır. Diğer deyişle, zamanda geleceği anlatan bir oluşun öznel yorumlanmasına bağlı olmaktadır. En çok kullanılan tümce türü ise emirdir. Bu haliyle, emir kipi yerine geçebilen bir ifadeye dönüşmektedir. Genel olarak, tümce başında *que* bağlacı bulunmakta ve ayrıca istek, arzu, yalvarma, dua, yakarış gibi pişmanlığa varana kadar bütün ayırtıları belirtebilmektedir. Bazen öfke durumunda ünlem belirten bir değer verebilmekte ve böyle bir durumda öznellik kipi mastar ile kesişmektedir (Miceli, 2010). Örneğin;

- *Que Dieu te **benisse**!*
(*Tanrı seni korusun.*)
- *Que je **puisse**, moi, aller dire à ses parents!*
(Yapabileceğim şey gidip ailesine söylemektir.)

Yan tümcelerde öznellik kipi, en çok söz dizimsel bağlaçlı birleşim türünde görülmektedir. Genelde, kuralsal olarak temel tümceye tümleyici (fr. Complétif), koşula/duruma bağlı (fr. Circonstanciel), ilgi (fr. Relatif) yan tümceleri içerisinde ve başka biçimlerde de oluşturabilmek mümkündür.

Tümleyici tümcelerde ise, temel tümcedeki fiile bağlı olarak öznellik kipi zorunlu olabilmekte ya da bildirme kipi kullanılmaktadır. Fiilin öznellik kipinde kullanımının zorunlu olması için, belirli ölçütlere uyulması gerekmektedir. Tümleyici yan tümce, kip seçiminde önemli bir rol oynamakta ve özellikle tümce başında yer alıyorsa öznelik kipi kullanımı gerçekleşmektedir (Miceli, 2010). Örneğin;

- *Qu'elle **puisse** réussir, je l'espère beaucoup.*
(*Başarılı olmasını umarım.*)

Tümleyici tümcelerde en önemli özelliklerden biri, anlamsal sınıflandırmadır. Temel tümcede yer alan fiil, isim veya sıfatın vermek istediği anlam, öznellik kipi ya da bildirme kipleri kullanımında belirleyici olmaktadır. Temel tümce; istek, dilek, arzu, duygu, olasılık, şüphe, olmazlık, varsayım, gereklilik, zorunluluk, değer verme, tutum,

kararsızlık, şart, yargı, korku, yasak, izin, öğüt gibi anlamsal ifadeler bildirdiğinde, yan tümcede öznellik kipinin kullanımı zorunludur (Miceli, 2010). Örneğin;

- *Je voudrais que tu **viennes** me voir.*
(Gelip beni görmeni isterim.)
- *Il est impossible qu'elle **soit** avec nous.*
(Bizimle birlikte olması olası değildir.)
- *Il est necessaire que ton pere **ait** une voiture.*
(Babanın arabası olmalı.)

Koşula/duruma bağlı temel tümcelerde öznellik kipinin ve bildirme kiplerinin kullanımı arasında bir ayrıma gidilebilir. Örneğin; *parce que, puisque, comme, étant donné que, vu que* gibi sebep bildiren bağlaçlardan sonra bildirme kipleri kullanılması gerekirken; *afin que, pour que, avant que, jusqu'à ce que, en attendant que, à condition que, à moins que, pourvu que* gibi amaç, zıtlık, öncelik-sonralık, şart bildiren bağlaçlardan sonra gelecek tümcenin fiili öznellik kipinde çekilmektedir. Ancak duruma bağlı tümcelerde öznellik kipi mi yoksa bildirme kipleri mi kullanılması gerektiği, sözdizimsel olarak belirgin değildir (Miceli, 2010). Örneğin;

- *Je ne le laisse pas sortir **jusqu'à ce qu**'il **finisse** son devoir.*
(*Ödevini bitirene kadar dışarı çıkmasına izin vermiyorum.*)
- *Vous connaissez bien Paris **puisque** vous y **êtes** déjà **allé.***
(*Daha önceden gittiğiniz için, Paris'i çok iyi tanıyorsunuz.*)

İlgi tümcelerinde, yerine adıl gelen isim, olasılığı gösteren belgisiz ya da belirsiz olmalıdır. En üstünlük derecesi ya da eşdeğeri bir yapıyla da kullanılabilmektedir. İlgi tümcelerinde, öznellik ve bildirme kipleri arasındaki seçimin, konuşucunun açıklamak istediğine bağlı olduğunu belirtmek gerekir. Öznellik kipi seçim, sınırlama ya da belirsiz bir olgu ortaya çıkarırken, bildirme kipleri, göndergenin varlığını önceden varsayıp gerçekleştirmeye yöneliktir. Örneğin;

- *J'ai envie de trouver **une** fille **qui soit** fier d'elle.*
(*Kendisiyle gurur duyan bir kız bulmayı arzu ediyorum.*)
- *C'est **la plus grande** maison **qui soit** au centre de la ville.*
(*Şehir merkezinde bulunan en büyük evdir.*)

Görüldüğü gibi söz dizimsel olarak öznellik kipi, temel tümceden sonra yan tümcede işlev bulmakta ve ayrıca emir bildirdiğinde tek başına kullanılmaktadır. Söz dizimsel olarak bir temel tümce ve bir yan tümceden oluşmasından dolayı *que* ile bağlanan tümce, *que* bağlacı işleve konulmadığında dizisel bir yanlış ya da kullanım yapılıyormuş gibi anlaşılmaktadır. Gerçekten *que* olmadan öznellik kipi kullanımı yanlış mı yoksa kullanılamaz mı?

Fiil çekim kitaplarında veya internet sitelerindeki fiil çekimleri incelendiğinde, öznellik kipi ile çekilen bütün fiillerin, her şahsı ile birlikte mutlaka *que* bağlacının kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu bağlaç, öznellik kipinin habercisi gibi görülmektedir ancak aynı bağlaç bildirme kipinde de bulunmaktadır. *Que,* kipin dizisel bükünlerinin tamamlayıcısı değil, konuşucu tarafından özellikle bağımsız tümcelerde başvurulan bir bağlaçtır.

Ayrıca bazı biçimler hem bildirme hem öznellik kiplerinde aynıdır. Örneğin, {-er} ile biten birinci grup fillerin şimdiki zamanda büyük çoğunluğu, özellikle bildirme ve öznellik kiplerindeki 1., 2., 3. tekil ve 3. çoğul şahısların çekiminde birbirlerine benzemektedir. Söz konusu duruma aynı şekilde, *basit geçmiş* (fr. Passé simple) ve öznellik kipinin şimdiki zamanın hikâyesinin 3. tekil şahsında karşılaşılabilmektedir. Dolayısıyla, öznellik kipinin yan tümcede bulunmasından ve iki ayrı öznenin varlığından dolayı, *que* bağlacı ile kullanılması gereksinimini doğurmaktadır. Ancak edebi dilde ve bazı yerleşmiş ifadelerde, çok nadir olarak karşılaşılmasına karşın, *que* bağlacı olmadan öznellik kipi işlev kazanabilmektedir. Örneğin; *Puisse mon sang, être le dernier verse; Vive les vacances*! *Dieu te bénisse* (Ayrıntılı bilgi için Bkz. Togeby, 1966; Cellard, 1996; Soutet, 2000; Donaire, 2003; BarMBy, 2006; Grevisse ve Goosse, 2008; Miceli, 2010). Ayrıca öznellik kipi, bazen anlam karışıklığına yol açabilmektedir. Bu nedenle öznellik kipinin anlamsal değerlerinden söz etmek yerinde olacaktır.

2.1.4.3. Fransızca Öznellik Kipine Anlamsal Yaklaşım

Anlamsal olarak bakıldığında, yan tümcedeki fiilin bildirme kiplerinde ya da öznellik kipinde çekilmesi, olgunun gerçek ve gerçek dışılığını yansıtmaktadır. Söz konusu durum, konuşucuya bağlı olmakta ve anlam karışıklığına yol açabilmektedir. Örneğin;

- Je cherche ***une*** *fille* qui ***sache*** trois langues / - Je cherche ***la*** *fille* qui ***sait*** trois langues. (*Üç dil bilen bir kız arıyorum / - Üç dil bilen kızı arıyorum.*)

İlk tümceden anlaşılacağı gibi, belgisiz zamirden dolayı böyle birinin olup olmadığı belli değildir ve bu nedenle fiil, öznellik kipinde çekilmiştir. Ancak ikinci tümcede gerçekten üç dil bilen kız aranmaktadır; diğer deyişle, doğrudan belli birini işaret etmektedir.

Comprendre, penser, croire, vouloir, ignorer, regretter, souhaiter, éviter, douter gibi *que* bağlacı alan fillerden sonra da öznellik kipi mi yoksa bildirme kipi mi kullanılacağı kafaları karıştıran diğer konudur. Böyle bir durumda öznellik kipi ve bildirme kipi arasındaki farkın ve öznellik kipinin kullanım mantığının bilinmesi gerekir. Ayrıca fiillerin yükledikleri anlamın farkına varılmalıdır. Bu açıklamadan hareketle, *comprendre* fiilini inceleyelim.

Temel tümcede *comprendre* fiili kullanıldığında, yan tümcede gerçekten öznellik kipi ve bildirme kipleri arasında bir seçim yapmak çok zor olmaktadır; zira tümce içindeki anlamına bağlı olarak her iki kip doğru kullanım olabilmektedir. *Comprendre* fiilinin sözlük anlamı incelendiğinde *anlamak, kavramak, kapsamak*; *içine almak, sezmek* anlamlarında kullanılmaktadır. Ancak *kabul etmek* (fr. Admettre), *uygun bulmak* (fr. Approuver), *duyarlı olmak* (fr. Être sensible du fait que) anlamında işlev kazandığında, soru sorma ve olumsuz tümce kullanımı dâhil olmak üzere, öznellik kipi kullanımı doğru olmaktadır (Cellard, 1996, s. 55). Ancak *comprendre* fiili; *kapmak/anlamak* (fr. Saisir), *anlam çıkarmak/yorumlamak* (fr. Interpréter) gibi anlamlar taşıdığında, geçmiş bir zamanda ve Fransızcadaki *iyi, oldukça, pek çok, aşağı yukarı, hemen hemen* anlamlara gelebilen "*bien*" zarfı ile kullanıldığında bildirme kiplerinin işleve konulması doğrudur (Cellard, 1996).

Öznellik kipinin seçimi, bazı durumlarda iletilmek istenen anlama bağlı olmaktadır. Öznellik kipini, anlamsal açıdan inceleyen birçok kaynağa ulaşabilmek mümkündür ve çok geniş bir alanı kapsamaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Cellard, 1996; Gosselin, 1996; Soutet, 2000; Donaire, 2003; Gosselin, 2010; Gosselin, 2014). *Öznellik kipine anlamsal bakış* gibi bir başlık altında, ayrı ve daha ayrıntılı bir konu çalışılabilir. Sonuç olarak, öznellik kipi kullanımının çok geniş bir alanı kapsadığı açıkça görülmektedir. Öznellik kipinin anlamsal bir zorluğu ve bazen de zorunluluğu beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, öznellik kipliğinin

Fransızca ve Türkçedeki biçimsel ve işlevsel benzerlikleri ve farklılıkları ayrıntılı bir karşıtsal incelemeyle belirlemeye çalışacağız.

2.1.4.4. Fransızca ve Türkçede Öznellik Kipinin Karşıtsal İncelemesi

Bosnalı ve Topaloğlu'nun (2015) *Fransızca Öznellik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri* çalışması, öznellik kipinin biçimsel olarak Fransızcada, 1. ve 2. çoğul şahıslarda sadece {-i-} ve diğer şahıslarda boş {Ø} biçimbirimlerinin bulunduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya göre öznellik kipinin, 18 farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Bu kullanımlar sırasıyla; bağımsız tümceler, önem belirten tümceler, ilgi tümceleri, seçenek/sebep, duygu, şüphe/kuşku/belirsizlik, yargı, amaç, olasılık, istek/arzu/dilek, emir, gereklilik, şart/koşul, sınırlama/kısıtlama, zıtlık, izin verme/yasaklama, öncelik-sonralık ifadeleri, kişisiz kullanım olarak sınıflandırılabilir. Fransızcada 18 farklı işlevi karşılayan öznellik kipi, Türkçede ad-fiil, zarf-fiil, sıfat fiil, bildirme kipleri biçimbirimleri, istek, emir, yeterlilik, gereklilik, şart kipleri gibi 22 farklı biçime karşılık gelebilmektedir. Ayrıca Fransızca öznellik kipi, Türkçede sadece 4 farklı işleve yani *istek, emir, gereklilik* ve *şart* kiplerine eşdeğer olarak gösterilebilir. Ancak söz konusu 4 kip de kendi içlerinde farklı kullanım alanlarına ayrılmaktadır. Dolayısıyla, karşıtsal bir yaklaşımla Fransızca öznellik kipi ile Türkçede eşdeğeri olduğu ileri sürülen söz konusu 4 kipin işlevsel benzerliklerini ve farklılıklarını inceleyip açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçedeki biçimsel ve işlevsel karşılıkları Tablo 3'te incelenebilir.

Tablo 3

Öznellik Kipinin Biçimsel ve İşlevsel Karşılıkları[3]

Biçim									
Fransızca	**Türkçe**								
	Fiilimsiler			**Bildirme Kipi**	**Tasarlama Kipleri**				
	Ad	**Sıfat**	**Zarf**		**İstek**	**Emir**	**Yeterlilik**	**Gereklilik**	**Şart**
	-mA	-AcAk	-mAksIzIn	-Ar	-A	-Ø-	-Abil	-mAlI	-sA
	-mAK	-(y)An	-IncAyA	-mAktA					
	-DIK	-DIK	-mAdAn	-Iyor					
-i- / -Ø-	-y) AcAK		- (i)ken	- (-mIş)DI					
	-(y)Iş			-mIş					

İşlevsel		
Fransızca		**Türkçe**
Bağımsız Tümceler	Sınırlama/kısıtlama İfadeleri	
Önem İfadeleri	Zıtlık İfadeleri	İstek
İlgi Tümceleri	İzin Verme/Yasaklama İfadeleri	Emir
Seçenek/Sebep İfadeleri	Öncelik-Sonralık İfadeleri	Gereklilik
Duygu İfadeleri	Kişisiz Kullanımlar	Şart
Şüphe/Kuşku/Belirsizlik	Gereklilik ifadeleri	
Yargı İfadeleri	Şart/Koşul İfadeleri	
Amaç İfadeleri	İstek/Arzu/Dilek İfadeleri	
Olasılık İfadeleri	Emir İfadeleri	

[3] Tablo 3'teki veriler, Sonel B. & Yusuf T., Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü tarafından yayımlanmış "Fransızca Öznellik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri" (2015, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, özel sayı: Frankofoni, s. 273-284, Yayın hakkı 2015) adlı çalışmasından alınmıştır. Yazarların izniyle uyarlanmıştır.

Öznellik kipi Fransızcada, *bağımsız tümcelerde* işlev bulmaktadır. Söz konusu tümcelerde, temel tümce yoktur ve çok dar bir kullanıma sahiptir. Anlamsal olarak yakarış, emir, sınırlama, ünlem veya istek bildirebilir. *Que* bağlacı olmadan öznellik kipi kullanılabilir ancak bu işlev çok nadirdir. 3. tekil ve 3. çoğul şahısları ve *que* bağlacı ile emir değerinde işlev kazanmaktadır (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004; Cellard, 1996, s. 16). Ancak Türkçedeki kiplerde bu işleve eşdeğer bir kullanım bulunmamaktadır. Örneğin;

- ***Que*** tu ***partes*** tout de suite**.**
(Hemen yola çık.)
- ***Vive*** *la fraternité!*
(Yaşasın kardeşlik.)

Öznellik kipi, ö*nem* belirten Fransızca tümcelerde kullanılan bir kiptir. *Önemli olmak* fiili veya kişisiz kullanımda iki türlü karşımıza çıkan bir işlevdir. Türkçede ise, önem bildiren tümceler farklı işlevlerde ifadesini bulmaktadır. Örneğin;

- ***Il est important*** que tu ***viennes*** chez moi ce soir**.**
(Bu akşam benim evime gelmen önemlidir.)

Fransızca öznellik kipinin, *ilgi tümcelerinde* kullanım alanı bulunmaktadır. Öznellik kipi bu yan tümcede, temel tümceye basit ya da birleşik ilgi adıllarıyla bağlanmaktadır (Poisson-Quinton, Mimran ve Mahéo-Le Coadic, 2002, s. 245). Ayrıca yan tümce, amaç ve sonuç belirttiğinde, öznellik kipi kullanılır (Dubois ve Lagane, 2005, s. 135; Cellard, 1996, s. 67). İlgi zamirlerinde, genel olarak bildirme kipi kullanılır ancak yerine zamir gelen isim, en üstünlük derecesi ile sınırlandırılırsa, öznellik kipi kullanımı doğrudur (Youssef, 2014; Cellard, 1996). Yerine gelen isim, belgisiz veya belgisiz zamir olduğunda, belirsizlik yüzünden öznellik kipi kullanılmalıdır. İlgi tümcelerinde söz kuruluşu, olumsuz, soru, sınırlayıcı veya varsayımsal olduğunda genel olarak öznellik kipi tercih edilir (Youssef, 2014; Cellard, 1996). Ancak Türkçede bu kullanım, farklı yapılara karşılık gelmektedir. Örneğin;

- Trouvez un ami ***qui devienne*** votre confident**.**
(Sırdaşınız olabilecek bir arakadaş bulunuz.)

- ***Le meilleur*** étudiant que tu ***puisses*** avoir est peut-être ton frère.
(Sahip olabileceğin en iyi öğrenci belki erkek kardeşindir.)
- Je ne connais ***personne*** qui ***puisse*** m'aider.
(Bana yardımcı olabilecek kimseyi tanımıyorum.)

Fransızca öznellik kipi, s*eçenek* ya da *sebep* belirten tümcelerde işlev kazanmaktadır (Dubois ve Lagane, 2005). Cellard (1996, s. 36); *soit que ... soit que..., que... ou que...* kullanımlarının aynı sonuca götüren iki ya da birçok olabilirlik ifade edebileceğini ve böyle bir durumda öznellik kipinin işleve konulması gerektiğini belirtmektedir. Türkçeye baktığımızda ise, seçenek ya da sebep belirten tümcelerde farklı biçimler kullanılmaktadır. Örneğin;

- ***Soit que*** vous ***preniez*** l'avion ***soit que*** vous ***préferiez*** le train, vous êtes toujours en retard.
(Uçakla da gelseniz trenle de hep geç kalıyorsunuz.)

Duygu ifadeleri, Fransızcada geniş bir kullanım alanına sahiptir. Mutluluk, memnuniyet veya memnuniyetsizlik, heyecan, korku, pişmanlık, kızgınlık, şaşma, sevinme, neşelenme, canı sıkılma, hayal kırıklığı, üzüntü, mutsuzluk, gururlu olma, endişe duyma gibi daha birçok duygu belirten ifadelerde öznellik kipi kullanımına çok yaygın olarak başvurulmaktadır. Türkçede ise, duygu ifadelerinin birbirinden farklı kullanım alanlarıyla karşılaşılmak olasıdır. Örneğin;

- Je ***suis contente*** que tu ***te rencontres*** avec ma famille.
(Ailemle tanışmana memnunum.)
"-*Je* ***suis désolé*** que vous ***soyez*** en retard.
(Üzgünüm, geç kaldınız.)

Öznellik kipi Fransızcada; *şüphe*, *kuşku* ya da *belirsizlik* belirten fiil veya yapılarla kullanılmaktadır. Ancak Türkçede herhangi bir kiple, böyle bir kullanım yapılabilmektedir. Örneğin;

- ***Je doute qu***'elle m'***aime.***
(Beni sevdiğinden şüpheliyim.)

- Il ***est peu probable*** que je ***puisse*** aller à la fête.
(Kutlamaya gitmem az da olsa olasıdır.)

Fransızcada, öznellik kipinin kullanım alanlarından bir diğeri, *yargı* ifadeleridir. Türkçede ise yargı ifadeleri, farklı yapılarla işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- ***Il vaut mieux que*** je ***disparaisse*** de votre vie.
(Hayatından çıkıp gitmem daha iyi olur.)

Öznellik kipi, Fransızcada *amaç* bildiren ifadelerde, bağlaçlardan sonra kullanılmaktadır. Sadece *que* bağlacı ile de amaç belirtilebilmektedir (Dubois ve Lagane, 2005, s. 142). Ancak Türkçede amaç belirtme, farklı yapılara karşılık gelmektedir. Örneğin;

- Nous irons leur parler demain ***afin que*** la situation ***se calme***.
(Durumu sakinleştirmek amacıyla yarın onlarla konuşmaya gideceğiz.)

Öznellik kipi, Fransızcada *olasılık* ifadelerinde bir işleve sahiptir. Bir olgunun gerçekleşme veya gerçekleşmeme olasılığında, rastlantı, risk, şans, gerçeğe az benzerlik ya da benzemeyebilirlik gibi görüş belirtildiğinde, her zaman Fransızca öznellik kipi kullanılmaktadır (Cellard, 1996, s. 41-42). Ancak Türkçede olasılık ifadeleri, yeterlilik ya da fiilimsi yapılarıyla işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- *Il* ***se peut*** *qu*'elle ***soit*** malade.
(Hasta olabilir.)
- Il ***est possible*** qu'il ***vienne***.
(Gelebilir.)

Fransızcada, olgunun gerçekleşme durumunu *sınırlayan/kısıtlayan* ifadelerde öznellik kipi kullanımı doğrudur (Cellard, 1996). Türkçede ise bu işleve, genelde zarf fiilin karşılık geldiği görülmektedir. Örneğin;

- Il a pris un bonbon ***sans que*** tu (ne) le ***voies***.
(Sen onu görmeden bir şeker aldı.)

Fransızcada, *zıtlık* anlamı taşıyan bağlaçlardan sonra öznellik kipi işlev kazanmaktadır. Türkçede ise, buna karşılık olarak ad-filler kullanılmaktadır. Örneğin;

"- ***Quoi qu'il arrive*** tard, je ne vous ferai pas de reproches.
(Geç yetişse bile sizi azarlamayacağım.)

Fransızcada, anlamsal olarak *izin verme, uygun bulma, yasaklama* ifadeleri taşıyan temel tümcenin yan tümcesinde öznellik kipi kullanılmaktadır. Ancak Türkçede, öznellik kipinin böyle bir işlevi yoktur ve farklı biçimler eşdeğer olarak verilmektedir. Örneğin;

- ***Il est interdit*** que vous ***fumiez*** à l'intérieure de l'hôpital.
(Hastane içerisinde sigara içmeniz yasaktır.)

Öncelik-sonralık ifade eden bağlaçlardan sonra, Fransızcada öznellik kipi işlev kazanmaktadır. Davranış, öncelik- sonralık ya da aynı zamanda anlamını veren yan tümcelerin fiilinde gerçekleşmektedir (Dubois ve Lagane, 2005, s. 140). Türkçede ise bu kullanım, genelde zarf-fiillerle işleve konmaktadır. Örneğin;

- Je sortirai ***avant que*** tu ***arrives***.
(Sen varmadan önce ben çıkacağım.)

Kişisiz kullanımlar, Fransızca öznellik kipinin diğer bütün işlevleri içinde görülebilen bir kullanımdır. Ancak anlamsal olarak bazen diğer kullanımlar bu işlevi kapsamamaktadır. Dolayısıyla, ayrı bir kullanım alanı olarak ele alınması daha uygundur. Türkçede, öznellik kipinin bu işlevine eşdeğer olarak uygun düşecek herhangi bir biçim kullanılabilir. Örneğin;

- ***Il est inévitable que*** la crise ***se fasse*** sentir dans notre entrprise.
(Şirketimizde krizin hissedilmesi kaçınılmazdır.)

Fransızcada *gereklilik*, yan tümcede her zaman öznellik kipi ile gösterilir (Cellard, 1996, s. 22). Fransızcada en sık karşılaşılan kullanımlardan biridir. *Gerekmek*

anlamında kullanılan fiil veya yapılarla kurulan tümcelerde öznellik kipi işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- ***Il faut que*** tu ***fasses*** tes devoirs.
(Ödevlerini yapmalısın.)

Ancak Türkçede, gereklilik kipi *gerekmek, zorunlu olmak* işlevleri bakımından öznellik kipine eşdeğerdir. Ancak gereklilik bildirme dışında, Türkçede daha farklı işlevler için de kullanılmaktadır. Örneğin; {-DIr} bildirme eki ile genişletilerek, kesin bir gerekliliği göstermektedir. *Olmak* yardımcı fiili ile öngörü veya olasılık işlevi kazanmaktadır. *Ol-* fiilinin gereklilik kipi, {-DI} hikâye eki ile genişletilerek güçlü bir tahminde bulunmasını sağlamaktadır. Soru sözleri ya da *acaba, ne, nasıl, nereye* gibi soru zamirleri ile *kararsızlık, tereddüt, çare arama* işlevi kazanabilir. Oldukça zayıf bir işlev olsa da *öğüt verme, tavsiye, kızgınlık, şart, alay, uyarı, hayret, şaşkınlık* bildirebilir (Korkmaz, 2009, s. 693-702). Dolayısıyla, Fransızca öznellik kipinin *gereklilik* işlevi ile Türkçedeki *gereklilik* kipinin tam anlamıyla birbirlerine eşdeğer olduklarını öne sürmek, gerçeği tam olarak yansıtmamaktadır.

Fransızcada, *şart/koşul* belirten tümcelerde öznellik kipi kullanılmaktadır. Türkçede, Fransızca öznellik kipinin bu işlevine eşdeğer olarak şart kipi bulunmaktadır. Örneğin;

- Je te donne la permission de sortir avec tes amis ***à condition que*** tu ***finisses*** tes études.
(Çalışmalarını tamamlaman koşuluyla arkadaşlarınla dışarı çıkmana izin veririm.)

Ancak Türkçede; dilek-şart, şart kipi kuran {-sA} ve dilek kipi kuran {-sA} eki olarak üç ayrı başlık altında incelenmektedir. Dilek-şart; {-sA} eki ile kurulan, bir oluş ve kılışı şart'a ya da dilek, istek ve niyet'e bağlayan bir tasarlama kipidir. Tek başına bir yargı taşımaması, bu kipi diğer şart bildiren tasarlama kiplerinden ayırır. Şart kipi kuran {-sA} eki ise, temel tümcedeki yargının gerçekleşmesini şarta bağlar ve tek başına yargı bildirmeyen tasarlama kipidir. Genellikle *kim, ne, hangi, nerede, nereye* ve *nasıl* soru zamirleri ile şart, şart ile istek, olumlu-olumsuz şart işlevlerinde görülebilmektedir. Şart ile temel tümcedeki fiilin gösterdiği oluş kılış arasında zıtlaşma işlevinde kullanılmaktadır. *Kabullenme* ya da şarta rağmen *gerçekleşmeme* anlamında da

kullanılır. Anlatım çoğu zaman *de* ve *bile* bağlaçlarıyla güçlendirilir ve *-dığı halde* / *rağmen* zarflarının yerini tutabilir. Şart kipi, bazen *kararsızlık, öngörü, tercih* ya da *şüphe* bildiren işlevlere sahiptir. Soru zamirlerinden sonra gelen üçüncü teklik şahsın şart kipinde çekimi, *şaşkınlık* ya da *beklenmedik* sonuç görevinde kullanılır. Şart kipi, yalın halde ya da zaman gösteren sözlerle, {-IncA}, {-DIğI} zaman zarflarının yerini tutabilir. Zamanla işlevindeki bir aşınma ya da kayma ile birlikte; *sebep, tahmin, güçlendirme, zıtlık, ilave, açıklama, sorma, hayret, tercih, teklif, üstlenme, boş verme, yaklaşma* gibi birtakım kalıplaşmış şekiller oluşturmuştur. Dilek kipi kuran {-sA} ekine gelince, dilek-şart kipi içerisinde yer alan bu kip, daha şarttan isteğe yönelmiş *niyet* ve *tasarlama* şeklinde *istek* ya da *dilek* işlevindedir. (Korkmaz, 2009, s. 676-693). Dolayısıyla, Fransızca öznellik kipinin şart bildiren işlevi ile Türkçedeki şart kipinin birkaç işlevi dışında, ikisinin birbirlerinden farklı oldukları açıktır.

Fransızcada; *istek, dilek, arzu* belirten bütün kişisel oluşumların yan tümcelerinde öznellik kipi kullanılır. Fransızcada, öznellik kipinin *emir* şeklinde kullanımı da bulunmakta ve temel tümce gerektirmemektedir. Doğrudan *que* bağlacı kullanılarak öznellik kipinde *emir ifadesi* yapılabilmektedir. Örneğin;

- ***Que*** je ***puisse*** me dire que j'ai été franche avec vous.
(Size karşı dürüst olduğumu söyleyebilirim.)
- Je ***souhaite*** *que* vous ***guérissiez*** bientôt.
(Yakında iyileşmenizi arzu ediyorum.)

Türkçede, bu iki işlevin eşdeğeri bulunmaktadır ancak Türkçede istek kipi ve emir kipi konuları tartışmalıdır. Türkçe dilbilgisinde, kipler ve bunların içinde bulunan istek kipi doyurucu bir açıklamaya ve sınıflandırmaya kavuşturulmamış konulardır. İşlevsel yaklaşımlara göre emir kipinin istek işlevi ile kullanıldığını ifade edenler bulunmaktadır. Bu konu, ayrıntılı bir şekilde *Türk Gramerinin Sorunları I-II* (*Bildiriler*) (2011) adlı kitapta tartışılmıştır. Özellikle 1. şahıs teklik ve çokluk çekimleri yani {-(y)-Aylm-}, {-(y)-AlIm-} ekleri tartışmalıdır. Korkmaz, Eski Türkçedeki {-Aybı}, {-AlIm-} istek ekinin devamı niteliğinde, söz konusu bu ekin hem emir hem de istek gösteren iki değişik işlevi birden yüklenmiş olduğunu ifade etmektedir (Korkmaz, 2009, s. 648). Bazı dilciler, {-(y)AyIm-} ekini emir, bazıları ise birinci şahısların kendi kendilerine emredemeyeceklerini düşünerek istek kipi içerisinde incelemekteler. Ancak kimilerine göreyse, insan kendi kendine emredebilir. Örneğin Korkmaz'a (2009, s. 651) göre, söz

konusu ekler hem emir hem istek bildirmektedir. İstek kipinin birinci şahısları kullanımdan düşmüş, 1. teklik ve çokluk emir şekilleri, istek kipi içinde kullanılmaya başlanmıştır. Sadece 1. şahıs çekimlerinin emir mi yoksa istek mi oldukları tartışılmış ancak daha çok tartışma konusu olması gereken 2. ve 3. şahısların çekimleri olmuştur. Her ne kadar bugün ağızlarda yaşasa da istek kipinin söz konusu diğer şahıslardaki çekimleri, yazı dilinde kullanılmamakta ve 3. teklik şahıs neredeyse ortadan kalkmıştır. 2. teklik ve çokluk şahısta artık emir biçimi yeğlenmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Muharrem, 1993; Gürer, 2002; Doğan ve Tosun, 2008). Türkyılmaz ise, *Tasarlama Kiplerinin İşlevleri* adlı değerli kitabında, yazılı eserlerden elde ettiği verilerden hareketle istek kipinin işlevlerini *istek-dilek, merak etme, gerçeği öğrenme isteği, emir, gereklilik, beddua, tahmin, gelecek zaman, şimdiki zaman, yetersizlik, güçsüzlük, şaşkınlık, temenni, kızgınlık, kötü dilek, tembih, vasiyet, tehdit ile ahdetme* olarak nitelemektedir (Türkyılmaz, 1999). Gürer'e atıfta bulunan Doğan ve Tosun'a (2008, s. 299) göreyse, fiil çekiminde kullanılan eklerin işlevlerinin saptanması ve bazen bu işlevlerin birbirinden ayırt edilebilmesi çok zordur. Özellikle vurgu ve tonlamanın, bazı eklere işlev yüklemede oldukça etkili olduğu değerlendirmesini yapmışlardır. Ekler arasında anlam ve işlev kaymaları olabilmektedir ancak birbirinden farklı temel işlevlerin görmezden gelinmemesi gerekir. Bir kipi oluşturan ekler sadece biçimsel değil, aynı zamanda işlevsel bakımdan incelenmelidir. Dolayısıyla istek, dilek, arzu, niyet belirtme işlevi bulunan istek kipi ekinin görevi dışında gereklilik, yeterlik, yetersizlik, emir, rica, tahmin, kabullenme, beğenme, ilenme ifade etmekte ya da geniş ve gelecek zaman yerine kullanıldığı görülmektedir (Korkmaz, 2009, s. 652). Özellikle 2. ve 3. şahıs istek kipi çekimleri üzerine çalışma yapan Gürer (2002, s. 2-4), bu çekimlerin yazı dilimizde, günümüzdeki kulanım sıklığını incelemiştir. Söz konusu yapılarla kullanılabilecek örnekler, halk ağzına, deyimlere ve tarihî lehçelere uygun olsa bile, standart yazı dilimize yabancı olacağını belirtmektedir. Bununla birlikte, *otur-asın* yapısındaki {-(y)Asın-} ekinin dilbilgisi kitaplarımızın istek bahsinde bulundurmasını doğru bulmamaktadır. Artık günümüzde istek kipinde *otur-asın* yapısı yerine, emir kipinde *otur-Ø, otur-un* biçiminde çekimlerin kullanıldığını açıklamaktadır. Bu nedenle, Türkçe dilbilgisinde emir ve istek kipi için iki farklı çekim ekinin verilmesini, biçimsel ve işlevsel bakımdan doğruyu tam yansıtmadığını belirtmektedir. Biçimsel açıdan, doğrusu {-AyIm-} ve {-AlIm-} çekimlerinin tartışmalı olduklarını; {-AsIn-} ve {-A-} çekimlerinin yazı dilimizde gerçek istek kipini yansıtmadıklarını ileri sürmektedir. İşlevsel bakımdan ise, çoğunlukla ve sıklıkla emir başlığı altında bulunan {-Ø-}, {-In-},

{-sIn-} biçimbirimlerinin istek görevinde kullanıldıklarını ve aslında emir, dilek, temenni, dua şeklinde istek bildirdiklerini dile getirmektedir. Bu bilgilerden hareketle istek kipinin işlevsel bakımdan bir daralmaya doğru gittiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, Fransızca öznellik kipinin dilek/istek/arzu bildiren işlevleri dışında, eşdeğeri olduğu ileri sürülen Türkçe istek kipinden farklı olduğu açıktır. Ayrıca Fransızca öznellik kipinin emir işlevi ile Türkçe emir kipi birbirinden farklıdır. Ayrıca Türkçedeki istek kipi ile emir kipinin tartışmalı olması ve net bir açıklama yapılamaması, ayrı bir sorun oluşturmaktadır.

Fransızca öznellik kipinin kullanımına tekrar dönersek, söz konusu kipin kullanımı bazı durumlarda zorunlu veya isteğe bağlı olabilmektedir. Birçok durumda öznellik kipinin kullanımından kaçınılabilmekte ve bazı durumlarda bildirme kipi kullanımı zorunlu olabilmektedir. Örneğin, bir tümce, *que* bağlacı ile başlarsa yani emir işlevinde kullanılırsa, söz dizimsel olarak öznellik kipinin kullanımı zorunludur. Temel tümcedeki ve yan tümcedeki özne aynı olduğunda, bildirme kipinin kullanımı zorunlu olmaktadır; öznellik kipinin işleve konması ise yanlıştır. Temel tümcedeki özne ile yan tümcedeki özne aynı olursa, öznellik kipi kullanımı yanlıştır; bildirme kipinin kullanımı ise doğrudur. Ayrıca temel tümcedeki özne ile yan tümcedeki öznenin farklı olması, öznellik kipinin kullanımı için gereklidir. Bildirme kipinde böyle bir gereklilik yoktur ve *que* ile bağlanan iki tümcenin öznesi aynı ya da farklı olabilir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004). Örneğin;

- ***Je*** voudrais que ***j'aille*** visiter mes parents (yanlış kullanım).
- ***Je voudrais aller visiter*** mes parents (doğru kullanım).

(Ailemi gidip görmek istiyorum.)

Bu karşıtsal incelemeden hareketle, öznellik kipliğinin, söz ettiğimiz birkaç işlev dışında, Fransızca ve Türkçede anlamsal, biçimsel, sözdizimsel, işlevsel ve kullanım alanları bakımından farklılık sunduğunu ileri sürebiliriz. Öznellik kipinin Fransızca işlevsel alanları oldukça geniştir. Türkçedeki bildirme, tasarlama ve Tablo 3'teki bütün fiilimsileri kapsamaktadır. Ayrıca Fransızca öğretimi ve Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitaplarında, *dilek, dilek-istek* ya da *istek* kipleri olarak adlandırılan bu kipin Fransızca öznellik kipine eşdeğer olduğu ileri sürülmüştür (Bkz. Yerguz, 1997; Çelebi, 2006; Polat, 2007; Günay ve Sığırcı, 2012; Köse, 2012; Çelik, 2013). Ayrıca "s*ubjonctif*" teriminin bu adlandırmalarla beraber kullanılması, söz konusu

adlandırmaların yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle, Türkçe dilek-istek ya da istek kipinin Fransızca öznellik kipinin eşdeğeri olduğunu ileri sürmek doğru değildir. Bu durum, Türkçedeki istek kipinin Eski Türkiye Türkçesinde, birçok kullanım alanı kapsamasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak Gürer'in (2002) Eski Türkiye Türkçesinde istek kipinin işlevsel alanları çalışması, bu olasılığı ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca Bosnalı (2010), Eski Türkçe ve diğer Türk dillerinde olduğu gibi Türkiye Türkçesinde öznellik kipinin hem biçimsel ve sözdizimsel hem de anlamsal olarak önemli bir değişime uğradığı konusunda incelemeler yapmıştır. Bosnalı'ya göre, diğer bazı Türk dillerinde, analitik yapı yönünde bir tercih söz konusuyken, Türkiye Türkçesinin sentetik yapı yönünde bir tercihe gidilmiştir. Bu bağlamda Türkiye Türkçesinde öznellik kipi, analitik yapıdaki Fransızcadan farklılıklar gösterebilmektedir.

2.1.5. Sorunsal

Öznellik kipliğinin karşıtsal incelemesinden hareketle, daha önce söz ettiğimiz istek, gereklilik, şart ve emir belirten işlevler dışında, bu kipliğin Fransızca ve Türkçede anlamsal, biçimsel, sözdizimsel, işlevsel ve kullanım alanları bakımından farklılık sunduğunu ileri sürebiliriz. Öznellik kipinin Fransızcada; bağımsız tümceler, önem belirten tümceler, ilgi tümceleri, seçenek/sebep, duygu, şüphe/kuşku/belirsizlik, yargı, amaç, olasılık, istek/arzu/dilek, emir, gereklilik, şart/koşul, sınırlama/kısıtlama, zıtlık, izin verme/yasaklama, öncelik-sonralık ifadeleri, kişisiz kullanım olmak üzere 18 farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Söz konusu bu kullanım alanlarından bağımsız tümceler ve şüphe/kuşku/belirsizlik, izin verme/yasaklama ifadeleri için, Türkçedeki kiplerde eşdeğer bir kullanım bulunmamaktadır. Önem bildiren tümceler, amaç, seçenek/sebep ve yargı ifadeleri ise, Türkçede farklı yapılarla işlev kazanmaktadır. İlgi tümceleri kullanımına gelirsek, Türkçede bu işlevlere, fiilimsi gibi farklı yapılar karşılık gelmektedir. Duygu ifadelerinin ise, Türkçede birbirinden farklı kullanım alanlarıyla karşılaşılabilmektedir. Olasılık ifadelerine bakılırsa, Türkçede bu ifadeler yeterlilik ya da fiilimsi yapılarıyla işlev kazanmaktadır. Sınırlama / Kısıtlama, öncelik-sonralık ifadeleri içinse, Türkçede genelde zarf fiil karşılık gelmektedir. Zıtlık belirten ifadelere karşılık olarak Türkçede ad-fillerin kullanıldığı görülmektedir. Öznellik kipinin kişisiz kullanımları içinse, Türkçede eşdeğer olarak uygun düşecek herhangi bir biçim kullanılabilmektedir. Fransızca öznellik kipinin gereklilik işlevi ile Türkçedeki

gereklilik kipinin tam anlamıyla birbirlerine eşdeğer olmadıkları anlaşılmıştır. Fransızca öznellik kipinin şart bildiren işlevi ile Türkçedeki şart kipinin birkaç işlevi dışında, ikisinin birbirlerinden farklı oldukları saptanmıştır. Fransızca öznellik kipinin dilek/istek/arzu bildiren işlevleri dışında, eşdeğeri olduğu ileri sürülen Türkçe istek kipinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Fransızca öznellik kipinin emir işlevi ile Türkçe emir kipinin birbirinden farklı oldukları belirlenmiştir. Fransızca öznellik kipi kullanım alanlarının, Türkçede 22 farklı biçime karşılık gelebildiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, bizim de yapmış olduğumuz Fransızca ve Türkçede öznellik kipinin karşıtsal incelemesi, öznellik kipliğinin iki dilde de gerçekten farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bilgilerden hareketle, yabancı dilin *yabancılığı* ya da ana diline *benzerliği* edinimini kolaylaştırır mı yoksa zorlaştırır mı? Öğrenci, ana dilinde yabancı dil yapılarının eşdeğerini bulabiliyorsa, yabancı dil öğrenimi daha mı kolaylaşmaktadır? Yabancı dil öğrenim sürecinde, ana dilinden yapılan aktarmalar öğrenimi olumlu mu yoksa olumsuz mu etkilemektedir? Öğrenci, aktarılacak yapının karşılığını ana dilinde bulamazsa, nasıl bir durumla karşı karşıya kalmaktadır?

Gerek öğrencilik gerekse öğretmenlik sürecinde, Fransızca öznellik kipi öğreniminde bir zorlanmanın yaşandığına tanıklık edilmektedir. Öyleyse bu sorunun altında ne yatmaktadır? Gerçekten öznellik kiplik olarak her iki dilde mevcut olmasına karşın, Türk üniversite öğrencileri tarafından öğreniminde karşılaşılan zorluğun temelinde ne yatmaktadır? Bu konu ve sorunsal ile ilgili kendi varsayımımızı ileri sürmeden önce, alanda konuyla ilgili yapılmış çalışmaları ve ileri sürülmüş kuramları incelemek yararlı olacaktır.

2.2. Yabancı Dil Öğrenim Kuramları

Bu başlık altında, yabancı dil öğrenim sürecinden ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili ileri sürülen kuramlara değindikten sonra, diller arası uzaklık, dilin yabancılığı, aktarma, girişiklik, yanlış ve türleri gibi dil edinimi ve dil öğretim sürecinde ortaya çıkan etkenler üzerinde durulacaktır. Konuyla ilgili varsayımımız, bu kuramsal çerçevede şekillenecektir.

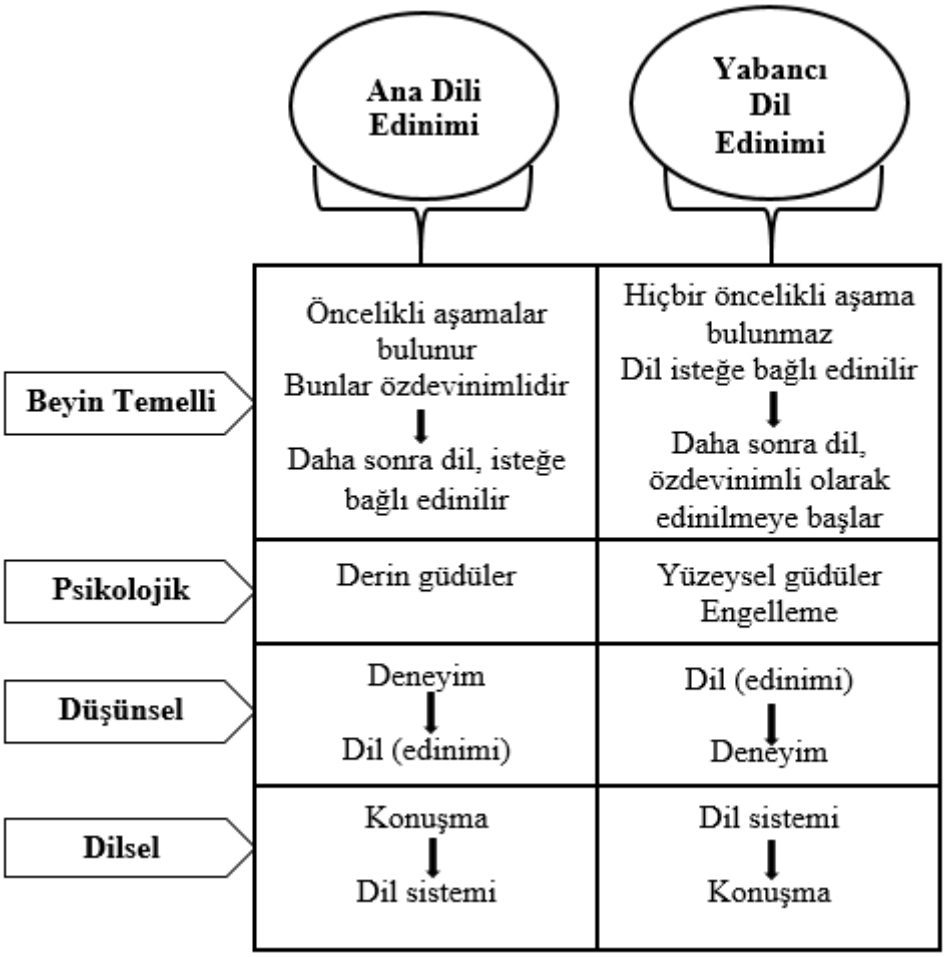
2.2.1. Yabancı Dil Öğrenim Süreci

Ana dili dışında edinilen dil, yabancı dil olarak adlandırılır. Yabancı dil öğrenimi ile ilgili geçmişten günümüze hala devam eden birçok çalışma ve araştırma yürütülmektedir. Herhangi bir dille karşı karşıya kalındığında, özdevinimli edinim, buluğ çağından sonra kaybolmaya başlamaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenimi, çok emek gerektiren bir çalışmadır. Bilinçli bir şekilde öğretilebileceği ve öğrenilebileceğini Lenneberg'e atıfla dile getiren Gaonac'h'a (2009, s. 21) göre, buluğ çağından sonra yabancı aksanlar kolay edinilememektedir. Trévise (1996, s. 17): "Yabancı dil, kendisiyle büyüdüğümüz ve bizimle büyüyen ana dilinin durumuna asla erişemeyecektir." gibi bir varsayım ileri sürmektedir. Corder'e (1981, s. 98) göre gerek öğrenci gerek çocuk gerekse yetişkin örgün ya da yaygın eğitimde, ana dili her ne olursa olsun, yabancı dil öğreniminde büyük ölçüde benzer gelişimsel dizilişi izleyecektir. Ancak Clyne, Dulay ve Burt'e göndermede bulunarak, böyle bir durumun henüz ortaya çıkmadığını ileri sürmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminin; öğrenmenin farklı koşullarındaki *girişiklik* olgusunun ortaya çıkışı, yabancı dilin bazı görünüşleri, farklı ana dili öğrencilerinin gelişimsel dizilişlerinin benzerlikleri ve farklı yabancı dillerin öğrenim işlevi gibi varsayımlara bağdaştırılması gerektiğini ileri sürmektedir.

Yabancı dil, güdümlü (fr. Guidé) ya da güdümsüz (fr. Non-guidé) öğrenilebilmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenme süreci, iki ulamda ele alınmaktadır. İlki doğal yolla, güdümsüzdür; ikincisi ise ders yoluyla, güdümlüdür. Güdümsüz edinim, yönlendirme olmadan, herhangi bir sistem araya girmeden, doğal ortamda dil edinim sürecidir. Örneğin, tek sözcük dahi Fransızca bilmeyen bir Türk'ün, Fransa'ya gittiğini varsayalım. Fransızcayla ilgili, sınırlı da olsa, sosyal çevresiyle iletişime girerek bilgi edinecektir. Güdümlü edinim ise, yönlendirme yoluyla, birinin yardımıyla, sistemli, yapay yani sınıf ortamındaki edinimdir (Klein, 1989, s. 13-15). Güdümlü ve güdümsüz dil öğrenme, yabancı dil öğrenilir mi yoksa edinilir mi tartışmalarını beraberinde getirmiş ve iki terim arasında bir ayrıma gidilmesi söz konusu olmuştur. Gerçekten, bu durumu anlayabilmek için edinim ve öğrenme arasındaki farkın bilinmesi gerekir. Bilinçsiz bir şekilde veya farkına varmadan bilgiye ulaşma olarak tanımlanan edinim; bilişsel, gözlenemeyen, bilinçsiz, doğal, içsel, özdevinimli bir süreçtir. Yeni edinilecek bilgiyi deneyimleyerek ve bilinçli olarak elde etme olarak tanımlanan öğrenme ise; gözlemlenebilir, mantıklı, özdevinimli olmayan bir süreçtir (Valenzuela, 2010, s. 76). Bu tanımlardan hareketle, edinim için ana dili ve öğrenme

için yabancı dil örnek olarak verilebilir. Ancak Klein, iki terimin kullanımı için herhangi bir ispatın henüz yapılmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, her iki kavram işlevsel olarak aynıdır. Dolayısıyla, edinim ve öğrenme terimleri, *süreç* olarak kullanılmakta ve sadece biçemsel açıdan birbirlerinin yerine tercih edilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenildikten sonra *edinilmiş* olacaktır. Bu nedenle, her iki kullanım yanlış değildir (Klein, 1989, s. 15).

Edinim teriminin bilinçsiz ve öğrenme kavramının bilinçli olması, ana dili ile yabancı dil öğrenim süreçlerinin aynı mı yoksa farklı mı olduklarını akla getirmektedir. Corder'e (1981, s. 7) göre, ana dilinin edinim süreci ile yabancı dil öğrenim süreci arasında, temelde bir farklılığın var olduğu gerçeği, çürütülememiştir. Aynı sistemlerin işleve konulması durumunda, öğrencinin benimseyeceği süreçler ve stratejiler aynı olmaktadır; buradaki iki işlevi farklılaştıran temel özellik, güdülemenin varlığı veya yokluğudur. Dulay, Burt, Krashen ve diğer dilbilimcilere atıfta bulunan Odlin'e (1997, s. 22) göre de yabancı dil öğrenimi, ana dilinin ediniminden farklı değildir. Ancak ana dil edinimiyle karşılaştırıldığında, hedef dilin öğrenim başarısında farklılıklar olabilir. Söz konusu farklılıklar; güdülenme, yanlışlar yapma ile ilgili *endişe duyma*, çevre ve diğer etkenlerdir. Ancak her dilin, kendine özgü yapısal özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla edinilecek dil, ana dilden ve edinme sürecinden farklıdır. Ana dilde sahip olunan edinim becerileri, belirli koşullarda ve zamanda, edinimin diğer düzenekleri yanında, kısmen de olsa, bir yabancı dil öğrenimi için etkin kalmaya elverişli olabilir. Yabancı bir dil öğrenim sürecinin ana dilin edinim sürecine benzer olmadığı tartışmalıdır. Bununla birlikte, ana dilinin edinimine yön veren stratejilerle yabancı dilin farklı stratejilerinin varlığını gösteren veriler vardır (Gaonac'h, 2009, s. 84-85). Bouton (1984) ise, ana dili ve yabancı dil öğrenim süreçlerini; beyin temelli (nöro-fizyolojik), psikolojik, düşünsel ve dilsel olarak birbirlerinden ayırt etmiştir. Söz konusu bu ayırım Tablo 4'te özetlenmiştir.



Şekil 2. Ana Dilin Edinim ve Yabancı Dilin Öğrenim Süreçleri

2.2.1.1. Beyin Temelli Çerçeve

Piaget'nin genetik epistemoloji kuramına göre, sözsel bir davranışın ilk belirtilerinin ortaya çıkışından çok önce, duyu motor ve kavrama ile ilgili çocuğun bütün edinimleri, bir dilin ortaya çıkışını hazırlamakta ve kolaylaştırmaktadır (Bouton, 1984, s. 10). Lado ise, Fries'a gönderme yaparak, bir yabancı dil öğretmeye başlamadan önce sorulması gereken en öncelikli ve önemli sorunun, ana dilinde edinilen geçmişteki farklı alışkanlıklara karşı, yeni bir takım dilsel alışkanlıkların geliştirilmesi gerekliliğidir (Lado, 1957). Piaget'e göre, zihin kalıplardan oluşmaktadır. Yeni kazanılan bir bilgi boşlukta duramamakta ve belli bir kalıba yerleştirilmesi gerekmektedir. Önceden edinilmiş bilgilerin önemli olduğunu, ön bilginin olmaması durumunda *şema* oluşmayacağını ifade etmekte ve bilginin önceki şemalarla ilişkilendirileceğini dile getirmektedir. Bilişsel gelişim ve yeni gelen bilginin yerleştirilmesi bakımından şemaların önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğreniminde herhangi bir öncelikli aşamanın olmaması, ana dilinin

edinimindeki öncelikli aşamaları kullanacağı anlamına gelmektedir. Bu bilgilerden hareketle Tablo 4'teki beyin temelli çerçeveye bakıldığında, ana dilinin ediniminde öncelikli olarak bulunan ve özdevinimi olan aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamaların gelişiminden sonra dil edinimi, isteğe bağlı olarak edinilmeye başlanmaktadır. Ancak yabancı dil öğreniminde hiçbir öncelikli aşama bulunmamakta, edinim isteğe bağlı olmakta ve daha sonra edinim özdevinimli olmaya başlamaktadır. Dolayısıyla, ana dil edinimiyle yabancı dil öğrenimi, zıt aşamalardan oluşmaktadır.

2.2.1.2. Psikolojik Çerçeve

Ana dilinin ediniminde derin güdüler, yabancı dil öğreniminde ise yüzeysel güdüler söz konusudur. Ana dil edinimindeki derin güdülenmelerin ortaya çıkması kaçınılmazdır çünkü beyin temelli bakımdan öncelikli aşamalar, ana dilinin ediniminde bulunmaktadır. Çocuk, doğumundan itibaren hatta anne karnındayken dahi yoğun olarak ana diline maruz kalmakta, 0-6 yaş aralığında öğrenmeye karşı merak duygusu en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Dolayısıyla, önceden edinmiş olduğu dilsel alışkanlıklara bağlı olarak, ana dil ediniminde öğrenmeye karşı derin güdüler ortaya çıkacaktır. Yabancı dil öğreniminde ise, güdülerin yüzeysel olması, öncelikli aşamaların bulunmamasına ve edinimin isteğe bağlı olmasına dayanmaktadır. Edinimin istemli olmasına bağlı olarak öğrenmeye karşı engellemeler ortaya çıkacaktır. Söz konusu engellemeler, ana dilinde oluşturulan öncelikli aşamalarda çok işlevsel olmayan bütün özelliklerin görmezden gelinmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumu Fries'a atıfta bulunan Lado (1957), bir çocuğun kendi ana dilini öğrenirken, bu dildeki uyarıcı işlevlere ve belli zıtlıklara dikkatini çekmesi ancak çok işlevsel olmayan bütün özellikleri görmezden gelmesi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla çocuğun, kendi ana dilindeki uyarıcı zıtlıkları oluşturmayan işlevlere yanıt vermesini engelleyen özel bir takım *kör noktalar* oluşturduğunu ve böylece ikinci bir dil öğreniminin, ana dil öğreniminden çok farklı işlevler ortaya çıkardığını dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenimindeki sorunların sadece yeni dilin işlevsel zorluklarından kaynaklanmadığını, aynı zamanda ana dilde edinilen alışkanlıklardan kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

2.2.1.3. Düşünsel Çerçeve

Tablo 4'te göre, ana dili önce deneyimlenir daha sonra edinilir; yabancı dil ise, önce edinilir daha sonra deneyimlenir. Çocuk, ilk yaşlarda ana dilini çevrenin ve sosyal etkileşimin etkisiyle öncelikle deneyimleyecektir. Daha sonra ise, ana dilinin dilbilgisi gibi diğer yapı ve işlevlerini edinecektir. Yabancı dil öğreniminde ise, çevrenin ve sosyal etkileşimin olmayacağına bakılarak, çocuk öncelikli olarak hedef dili yapısal ve işlevsel olarak edindikten sonra deneyimleyecektir. Bu durumda akla Piaget'nin zihinsel gelişimi etkileyen etmenlerden *yaşantı* akla gelmektedir. Piaget, kişinin yaşadığı çevrenin bilişsel gelişimine etki ettiği ve fiziksel dünyayla ilişkisi ne kadar artarsa o kadar farklı şemalar oluşturacağını belirtmektedir. Bu nedenle çocuk ana dili edinirken, çevresi ile ister istemez yoğun olarak etkileşim içinde olacak ve birçok şema oluşturacaktır. Dolayısıyla, yabancı dil edinirken, önceden edinmiş olduğu şemaları kullanacak ya da önceki edinilen şemalara bağlı olarak yeni şemalar oluşturacak ve farklı şemaları karşılaştırma fırsatı bulabilecektir.

2.2.1.4. Dilsel Çerçeve

Tablo 4'te göre, ana dili önce konuşulmakta ve daha sonra dil sistemi oluşmaktadır. Yabancı dil öğreniminde ise, önce dil sistemi oluşmakta ve yabancı dil, daha sonra konuşulmaktadır. Yazı bir dil değildir, sadece sesin kâğıt üzerine yansımasıdır (Lado, 1957, s.94) ve bir çocuk, ana dilinde yazıp okumayı öğrenmeden önce konuşmayı öğrenmektedir. Doğal olarak çocuk, doğar doğmaz ana dilini okuyup yazamayacak ve hatta belli bir olgunluğa ulaşana kadar konuşma becerisi oluşmayacaktır. Ancak her çocuk, ana dilini konuşmaya başlayarak deneyimler ve daha sonra olgunlaşmasına bağlı olarak yazma becerilerini geliştirebilir. Yabancı dil öğreniminde ise çocuk; yazma, okuma, dinleme ve anlama becerileri geliştikten sonra, çevresel etmenler ve sosyal etkileşime bağlı olarak konuşma becerisini geliştirebilecektir.

Bu açıklamalardan hareketle ana dili ile yabancı dil öğreniminin; beyin temelli, ruh bilimsel, düşünsel ve dilsel olarak birbirinden farklı oldukları anlaşılmaktadır. Farklı olmalarına karşın, ana dilinin daha önce edinilmesi, olumlu veya olumsuz, bilinçli ya da bilinçsiz de olsa daha sonra öğrenilecek bir dile etkisi olabilmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenim sürecini ilgilendiren söz konusu bu etkiden söz etmek yararlı görülmektedir.

2.2.1.5. Ana Dilinin Yabancı Dil Öğrenimi Sürecine Etkisi

Dilbilimcilere göre, ana dilinin yabancı dil öğrenimi sürecine olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Lado (1957), ana dilde edinilen her türlü öğrenme alışkanlığının, yabancı dil öğrenim sürecinde yeniden ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Olumsuz aktarmaların, girişikliklerin, öğrenme güçlüğünün ve engellerin ortaya çıkacağına dikkati çekmiştir. Söz konusu sorunları gidermeye yönelik, ana dildeki ve hedef dildeki ifadeleri ve yapıları karşılaştırmıştır. Corder (1981) ise, yabancı dil öğrenim sürecinde ana dilin çok önemli etkileri olduğunu dile getirmektedir. Ana dili ile yabancı dildeki benzer yapıların, dil edinim sürecini kolaylaştırdığını, farklı yapıların ise zorlaştırdığını ifade etmektedir. Her ne durumda olursa olsun, ana dil ile yabancı dilin etkileşimi, yabancı dil öğrenim sürecine olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olabilmektedir.

Yabancı dildeki herhangi bir yapının, diğerinden daha kolay veya daha zor öğrenilebileceği konusunda ana dili etkili olabilir. Öğrenci dil öğrenirken, önceden edinmiş olduğu bir dilin yapılarına analoji yoluyla daha kolay öğreneceğini düşünür. Diğer deyişle, önceki edinimler bir sonraki öğrenmelere kaynak oluşturabilir. O'Malley ve Chamot'a atıfta bulunan Dahm'a (2013, s. 111) göre, söz konusu durum *çeviri stratejisi*dir ve ana dil, yabancı dildeki üretimlerde ve kavramalarda ana kaynak olarak kullanılabilir. Söz konusu bu durum, sadece sözcüğü sözcüğüne çeviri anlamına gelmemektedir. Ana dil veya yabancı dildeki bir öğeyle üçüncü dilden bir öğe arasında dilsel bir ilişki kurulabilir. Ayrıca *çeviri stratejisi* ile *karşılaştırma stratejisi* birbiriyle karıştırılmamalıdır. Zira karşılaştırma stratejisi, bilinçli bir düzeyle yapılır. Karşılaştırma süreçlerinin, çeviri süreçlerine dâhil edilmesi, söz konusu stratejilerde belirtilen *bilinçlilik* stratejisinin aktarılabilmesini sağlar. Öğrenci, bilinçli şekilde maruz kaldığı işlevleri ayrıştıramazsa, hedef tümceyi anlamak için ana dilinin veya yabancı dilin yakınlığına bakar ve *çıkarsama stratejisi*ne yönelir. Çıkarsama ise, elde bulunan bilgileri kullanarak, yeni öğrenmeleri ve sonuçları tahmin etmek, eksik bilgileri tamamlamaktır. Doğru olarak kabul edilen önceki bir ya da birçok tümcenin mantıksal bir bağla kabul edilmesidir. Ancak karşılaştırma veya çıkarım yapılabilmesi için, diller arasında *örneksem*enin bulunması gerekmektedir. Vardar'a (2002, s. 155) göre örnekseme: "Dilbilgisel ya da sözlüksel örneklere uygun yeni öğeler yaratılmasına, dilsel birimler arasındaki bir bağlantı aracılığıyla kurulan bir orantıdan kalkılarak yeni biçimler oluşturulmasına, kimi öğelerin anlıkta ilişki kurdukları başka öğelerin etkisiyle

onlara benzer bir biçime girerek değişmesine yol açan süreçtir". Vardar (2002, s. 155) örnekseme ile ilgili: "Dile biçimbilimsel düzlemde görece bir nedenlilik kazandıran örnekseme, bir örnek bulunmasını ve düzenli biçimde bu örneğe uyulmasını gerektirir, örnekseme ürünü biçim, belli bir kural uyarınca bir ya da birçok başka biçime göre oluşturulmuş yeni bir biçimdir" gibi bir bilgi de vermektedir.

Holyoak ve Koh'a göndermede bulunan Dahm'a (2013, s. 113) dönersek, örneksemeye ilişkin şöyle bir açıklama yapmaktadır: "Bir öğrenci yeni bir sorun ile karşı karşıya kaldığında, bazen bilinen benzer bir sorun ile bir örnekseme yaparak çözülebileceğini düşünür. Örnekseme, edimbilimsel önemi bulunan durumlarda çıkarımlar üretmek amacıyla kullanılan tümevarım bir biçimdir". Öğrenciler bir dille etkileşime geçtiklerinde, dilsel dağarcıklarındaki farklı diller arasında örneksemeler oluşturmaktadırlar. Ana dili ve yabancı dil arasında oluşturulan örneksemeler, karışık bilişsel etkinliklerdir ve edinilecek üçüncü dilde karşılaşılacak sorunların çözümünde kullanılabilmektedirler. Dolayısıyla örnekseme stratejisi, sorunları çözmeyi sağlayan genel süreç olduğu kadar bilişsel stratejileri de kapsamaktadır. Öğrenciler, bir dille karşı karşıya kaldıklarında, anlama ulaşabilmek ve farklı köken bilgileriyle ilişki kurabilmek amacıyla önceden edinmiş oldukları dilsel, stratejik ya da edimsel bilgilerine başvurabilirler. Bunu yapabilmek için, bilinçli olarak sahip oldukları bilgilere göre değişen çeviri, karşılaştırma, çıkarsama ve örnekseme gibi farklı stratejilere yönelebilirler (Dahm, 2013, s. 114). Söz konusu stratejilere başvurulduğunda ise, bir dilden diğerine aktarma yapılmaya başlanmaktadır.

Odlin'e (1997, s. 15) göreyse, ana dili edinim sürecinde edinilen alışkanlıkların bazı etkileri yararlı, bazıları da zararlı olabilmektedir. İnsanların söylediği şeylerle ilgilenen dilbilgisel yapı, dil içinde kullanılan sözcükleri, şeklen bir düzen içine koyup anlam ve bağ olarak birbirleriyle ilişkilendirmektedir. Örneğin, Fransızcada "*être*" yardımcı fiili, "*vous*"'dan önce gelip "*êtes-vous étudiant(e)(s)?*" *(Öğrenci misiniz?)* ya da tonlamaya bağlı olarak sonra gelip "*vous êtes étudiant(e)(s)?*" gibi soru yapması ve yabancı dil öğrenen kişinin soru olduğunu anlamaması, sözdiziminin ve tonlamanın önemini kavramadığı anlamına gelmektedir (Lado, 1957, s. 52). Sözdizimi ve tonlama, her dilde farklı olmasının yanı sıra, anlam farklılığına da sebep olabilmektedir. Örneğin, Fransızcadaki bazı sıfatlar, niteleyeceği sözcükten önce ya da sonra gelirse, anlamda farklılığa yol açabilmektedir. Konuşma sırasındaki biçimsel çeşitlilik, dilbilgisel anlamları gösterebilir ve bu çeşitlilik, yabancı dil öğreniminde birçok öğrenme sorununa sebep olabilir çünkü her iki dildeki farklı kullanımlar bir sorun oluşturabilir (Lado,

1957, 53). Bu biçimsel ve anlamsal çeşitliliğin içinde en çok kullanılanlar ve en çok sorun yaratacaklar; sözdizimi, çekim, biçimsel bağıntılar, sözcüklerin işlevleri, ses uyumu, vurgu, tonlama ve duraklamalardır. Dolayısıyla, dilbilgisel bir yapının kullanımı alışkanlığa bağlı olabilmektedir. Dil, dildeki değişme, genişleme, kısıtlama ve tek bir tümce dahi bilinçli olarak kullanılmamaktadır. Bir dili konuşanların geneli, çocukluktan itibaren, o dilin dilbilgisel yapısını uygulamada alışkanlığa indirgemekte ve dilbilgisel yapıya çok az başvurmaktadır. Ana dili günlük olarak kullanılmakta, yıllar boyunca bir alışkanlık düzeni elde edilmekte ve bu düzenin ne kadar karışık ve dirençli olduğunun farkına varılamamaktadır (Lado, 1957, s. 58). Gerçekten, insanın kendini yorumlaması ve ne yaptığını anlatması çok zor olabilmektedir. Zira yaptıklarının çoğu doğruca alışkanlıklarından gelmekte ve bunu yaparak büyümektedir. Bu alışkanlıklar, neredeyse fark edilmeden büyüklerden ya da kültürel çevreden edinilmektedir (Lado, 1957, s. 110).

Ana dili edinim sürecinin iyi bilinmesi, yabancı dil öğrenim sürecine benzerlikler sunabilir ve iki edinim süreci arasında ayrıntılı bir benzerliğin olması, hedef dil öğrenimi için önemli bir olgudur (Bouton, 1984, s. 107). Corder'e (1981, s. 8) göre öğrenci, ana dil ediniminde dilsel davranış geliştirme yatkınlığı tamamladığında, bu yatkınlığı, yabancı dil öğreniminde kullanabilir. Ancak her iki durumda, öğrenme dizilişi ve süreci birbirinden farklıdır (Odlin, 1997, s. 19). Ana dil ediniminin kaçınılmaz olduğu ancak böyle bir kaçınılmazlığın yabancı dil öğrenimi için geçerli olmadığı kabul edilen bir olgudur. Ana dili edinimi, çocuğun bütün olgunlaşma dönemini kapsarken, yabancı dil öğrenimi normalde olgunlaşma döneminin büyük bir bölümü tamamlandıktan sonra başlamaktadır. Ana dil ediniminde çocuk, dilsel bir davranış göstermemekte ancak hedef dil öğreniminde böyle bir davranış ortaya çıkabilmektedir (Corder, 1981, s. 6). Öğrencilere, ana dilinizden farklı bir dil konuşmaya başladığınızda kafanızdan neler geçiyor gibi bir soru yöneltildiğinde, cevap vermek için öğrenciler, kendiliğinden ana dillerine başvurmaktadır. Bu kendiliğinden olma durumunun yabancı dil öğrenimini güçleştirdiği, düzenli olarak yabancı dil öğreniminde yanlışlara ve kafa karışıklığına yol açtığı saptanmıştır (Castellotti, 2009, s. 32-37).

Ana dili, canlandırmaların oluşumunda da belirleyici olabilmektedir. Dil edinimi sürecinde canlandırma üzerinde Bruner durmuştur. Canlandırma, önceden algılanmış bir nesne veya olayın bilinçte sonradan ortaya çıkmasıdır; öğrenmenin, nesne ve araç-gereçlerle etkileşimi sonucu gerçekleşmesidir. Ancak birçok çalışmada ileri sürülen

görüşlerden biri, ana dilinin başka bir dilin edinimini yavaşlattığı, durdurduğu veya engel olduğudur. Castellotti (2009, s. 33-43) bu sorunu, yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı söyleşilerde kanıtlamaya çalışmıştır. Yabancı dil edinirken, ana dillerinden kurtulmayı başaramamaları yani ana dilinin yapılarına sahip olmaları ve bir tümcede sekiz sözcük varsa öğrendikleri hedef dildeki tümcede de kesin olarak sekiz sözcük bulmak istemelerinin başlı başına ana engel olduğunu ileri sürmektedir. Bu durumun, ana dillerinde düşünüyor olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Yapacak bir şey olmadığını ve ana dillerinin yapılarından kurtulmayı başaramadıklarını ifade etmektedir. Daha önce ana dilini kullanmanın zararlı olduğunu düşünmediklerini ve önceden edinilen yapıların yeterli olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Öğrencilerle böyle bir sorunun sorgulanmamasına rağmen onlarla yapılan söyleşilerde ise, fazlasıyla bu tür canlandırmanın ortaya çıktığını dile getirmektedir. Öğrencilere, başka bir dil konuşmaya başladıklarında kafalarından neler geçtiğini sorduğunda ise, birçoğunun kendiliğinden ana dillerine başvurduklarını, neredeyse hepsi için ana dillerinin girişikliğe neden olduğunu, yabancı dil öğrenimini zorlaştırdığını, yanlışlara ve karışıklıklara yol açtığını saptamıştır. Dolayısıyla yabancı dil edinirken, ana dile başvurmanın genellikle olumsuz olarak düşünüldüğünü ve ana diline başvurmaya engel olunamadığını ifade etmektedir. Yabancı dilde ilerleme kaydedebilmek için söz konusu durumla mücadele etmenin uygun olacağını ileri sürmektedir. Castellotti, iki grup öğrenci ile yapmış olduğu söyleşilerde ise, öğrencilerin yabancı dilde bir tümce oluşturdukları zaman nasıl bir süreç izlediklerini araştırmıştır. İlk grup, kuracağı tümcelerin sözcüklerini araştırdığını, başlangıç olarak ana dilinde benzer bir tümce hazırlayıp daha sonra dilbilgisel yapılara dikkat ederek hedef dildeki sözcüklere bu tümceyi dönüştürdüğünü belirlemiştir. Diğer grubun, yabancı dildeki uygulamaları, değişmeyen ve önceden oluşturulan bir düzenlemeye göre uydurulan bir yapboza benzettiklerini dile getirmektedir. İkinci grubun, ana dillerinde tümceyi düşündüklerini daha sonra öğrenime göre tümcenin biçimini çıkardıklarını, çevirisini yaptıklarını ve sözcükleri düşünerek eksik yerleri doldurduklarını ifade etmektedir. Bu tür canlandırmalar, bütün dillerin sadece kendi ana dilinin çevirisinden (aktarımından) başka bir şey olmadıklarını gösterir niteliktedir.

Yabancı dillerin özelliklerine ulaşma yöntemi olarak uzun zamandan beri çeviri egemendir. Ancak bu yöntem, giderek önemini kaybetmektedir ve çağdaş yöntemler, yabancı dil özelliklerinin ana dil özellikleri tarafından yorumlanmasını ve çevrilmesini önermemektedir. Yabancı dil özelliklerinin, kendi içerisindeki diğer özellikler

aracılığıyla yorumlanması tercih edilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri, hedef dil özelliklerini özümlenebilir yapmak için, ana dili özelliklerine çevirerek aktarmaktadırlar. Söz konusu böyle bir çeviri, öğrenim ilerleyişi sırasında önceden edinilmiş ya da çalışılmış biçimlerin yeniden işlev kazanmasına yol açabilir. Bu tür çeviri, yeni dilsel özelliklerin edinimini sağlayacağı için, öğrencinin önceden edindiği özellikleri işleve koymasını zorlaştırabilir. Ayrıca söz konusu çeviri, yabancı dili öğrenme aracı durumuna gelebilir. Öğretmen, ana dildeki tek bir sözcüğü dahi işleve koymasa da öğrenciler ana dillerinde sessiz bir şekilde çeviri (aktarma) yapmaya eğilim gösterebilmektedirler. Böylece dil ediniminde ilerledikçe, diller arası çeviri süreci öğrenci için tatmin edici olmaya başlamaktadır (Besse, 1970, s. 62-64). Bu araştırma ve incelemelerden elde edilen bilgiler öğrencinin gerek karşılaştırarak gerekse çıkarsama, örnekseme ve çeviri yoluyla ikinci bir dil edinirken, ana dile başvurduğunu göstermektedir. Doğrudan ya da dolaylı olarak, ana dilde edinilen alışkanlıklar, hedef dil öğrenim sürecini olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu bilgilerden hareketle, yabancı dil öğrenimi ile ilgili ileri sürülen kuramlardan söz etmek yararlı olacaktır.

2.2.2. Yabancı Dil Öğrenimi Yaklaşımları

Dil, doğuştan mıdır yoksa sonradan mı edinilir? Gelişimsel dizilişi nasıldır? Dil edinimi, bireysel midir, evrensel midir? Ayrı bir beceri mi gerektirir yoksa bilişsel gelişimin sonucu mudur? Dille ilgili bu tür soruları açıklamak için, şimdiye kadar birçok kuram ve yaklaşım ileri sürülmüştür. Ancak dil ediniminin doğal süreci hala tam olarak açıklanabilmiş değildir (Trawiński, 2005, s. 8). 1900'lerden 1950'lere kadar geçen sürede *Davranışçılık*; 1960 ve 1980 yılları arasında *Doğuştancılık*; 1980 ve 2000 yıllarında *Yapılandırmacılık* yabancı dil öğretiminde etkin kuramlardır (Genç, 2013, s. 39). Dil edinimiyle ilgili, 1950'lerden beri beyin temelli, psikolojik, düşünsel ve dilsel alanlarda araştırma ve incelemeler yapılmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri, bilginin deneyimle edinildiğine inanan deneyimcilerdir (fr. Empiristes). Dilin kendine özgülüğü olmadığını ve ortaya çıkmasının sadece tek bir başlangıç yeterliliğine bağlı olduğunu varsaymaktalar. Ayrıca ortaya koyma özellikleri bulunan öğrenme yeterliliğinin, dışardan gelen tamamlayanlara bağlı olduğunu yani çevre ve öğrenen arasındaki karşılıklı etkileşimlerin söz konusu öğrenme yeterliğini belirlediğini savunmaktalar. Etki / tepki ve pekiştireç arasındaki ilişkilerin kontrol edildiği bir davranış değiştirme yöntemi olan (Termbank, 2015) Skinner'in *Edimsel Koşullanma* (fr.

Conditionnement opérant) kuramı, deneyimcilerin bu görüşüne iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bunun nedeni, Skinner'in sözsel davranış dâhil, davranışların tümünü şartlandırma ilkelerinde genelleştirmeye çalışmasındandır (Gaonac'h, 2009, s. 43).

Dil bilimciler, 1940'lı yıllarda dilbilimi verilerini, uygulamaya koymayı gerekli görmüşlerdir. Söz konusu yıllarda, yabancı dil öğretimi ve ana dilinin eğitimi giderek önem kazanmıştır. Böylece dilbiliminde kuramsal çalışmalarla beraber uygulamalar yapılmaya başlanmış ve bunun sonucunda uygulamalı dilbilim ortaya çıkmıştır. Yürütülen araştırmalar, daha önce sistemli bir biçimde ana dilinin edinilmesine ve öğretilmesine yönelikti ve sonrasında ise Lado, Fries, Weinreich, Chomsky vd. gibi dil bilimciler, ana dilinin eğitimi araştırmalarında elde edilen verileri göz önünde bulundurarak, yabancı dil öğrenimi alanında çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Yabancı dil öğreniminin başarılı olmasını sağlamak için de kuramlar ve yaklaşımlar ileri sürmüşlerdir.

Bu çalışmanın odak noktası, yabancı dil öğrenimidir. Dolayısıyla söz konusu kuramlara değinmek, çalışmamız için gereklidir. Ancak amacımız, yabancı dil öğrenim kuramlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamak değildir; daha çok, çalışmanın hangi kurama dayanacağına değinmektir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenim sürecini başarılı ve verimli kılmaya çalışan temel kuram ve yaklaşımlardan çok ayrıntıya girmeden söz edilecektir. Bu amaçtan hareketle, yabancı dil öğrenimi sürecini açıklamaya çalışan *Davranışçı Öğrenme Kuramı* (fr. Théorie de l'apprentissage béhavioriste) ve bu kuram çerçevesinde gelişen *Karşıtsal Çözümleme Yaklaşımı*'na (fr. Approche d'analyse contrastive) değinilecektir. *Doğuştanlık (Akılcı/rationalist) Varsayımı*ndan (fr. Hypothèse d'innéiste) ve Chomsky'nin *Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi*nden söz ettikten sonra, *Bilişsel Öğrenme Kuramı* (fr. Théorie de l'apprentissage cognitif) ve bu kuram çerçevesinde gelişen *Krashen'in Beş Kuramı* ele alınacaktır. En sonunda *Sosyal Öğrenme Kuramı* (fr. Théorie de l'apprentissage social) ve bu düşünce alanında gelişen yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

2.2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı Öğrenme Kuramı, 20. yüzyılın başlarında şekillenmeye başlamıştır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, davranıştaki değişmedir. İstenilen davranışları oluşturmanın yolu, gerekli uyarıcıların dışarıdan verilmesine bağlıdır. Davranışçılar, bunu kısaca *Etki* / *Tepki* (Uyarıcı/Davranış) ile açıklamaktalar. Pavlov'un *Klasik*

Koşullanması, Thorndike'ın *Edimsel Şartlanması*, Skinner'ın geliştirdiği *Programlı Öğretim* ve Guthrie'nin *Bitişiklik Kuramı* davranışçı kuram çalışmalarına örnek olarak verilebilir. Dil edinimine bir yaklaşım olarak kuramsal geçmişi, psikoloji ve dilbilime dayanır. Skinner'in 1938 yılında yayımlanan *Organizmaların Davranışı* (fr. Comportement d'organismes) adlı eseri, psikolojik geçmişinde davranışçılığın yöntemi olmuştur.

Davranışçı gelenekte, ana öğrenme ilkesi, pekiştirme etkisi altında, *etki-tepki* (uyaran-cevap*)* birleşmesidir. Herhangi bir durumda bir tümce oluşturulduğunda, bu sözsel davranış olmaktadır. Söz konusu oluşum pekiştirilmiş olsun ya da olmasın, çevre üzerine etkisiyle kalıcı bir davranışın ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bir öğrenmenin iyice yerleşebilmesi için, bir davranışın ilk koşulunu tamamlaması gerekir. Bu davranış ise, öykünme yoluyla ortaya çıkabilir. Bazı durumlarda söz konusu davranış, kendiliğinden yani doğuştan olabilir ve çevresel pekiştirenler, oluşum koşullarını kontrol edebilir. Herhangi bir durumda davranış ve pekiştirme arasındaki birleşmenin tekrar edilmesi, öğrenmeyi gerçekleştirir. Süt çocuklarındaki ilk sözlü oluşumlar yani çocuğun konuşmaya başlamadan önce çıkardığı anlamsız sesler, çevrenin farklı tepkimeleri dâhilinde pekiştirilebilen oluşumlardır. Örneğin; bir yetişkin yaklaşımı, gülümsemesi, okşaması, teselli edici sözleri, beslenme rahatlığı gibi oluşumları genelde yorumlanarak, taklit edilerek ve anlamlandırılarak daha farklı biçimlere dönüşebilmektedir. Çevrenin tepkimeleri dâhilinde pekiştirilen ve taklit edilen çok sayıda oluşum ve örnekler bulunabilirken, pekiştirilmeyen ve kendiliğinden olan oluşumlar giderek yok olabilmektedir (Gaonac'h, 2009, s. 43-47). Bu durum, yabancı aksanların taklit edilmesi gibi günlük beceriler, farklı dillere ait farklılıklar ve benzerlikler aktarma olayını yabancı dil öğreniminde önemli bir nitelik yapmaktadır. Pek çok açıdan, karşıtsal incelemeyle öngörülen bu benzerlikler ve farklılıklar, öğrencinin birçok dilsel davranışının yabancı dil özelliklerine yakın veya farklı olacağını gösterebilir (Odlin, 1997, s. 3).

Davranışçılara göre öğrenme, alışkanlık oluşturma sürecidir. Dil, genel öğrenme kurallarına göre edinilir ve daha önce edinilmiş herhangi bir davranışa benzerdir. Yabancı dil öğreniminde yeni öğrenilecek bilgileri, eski alışkanlıkların yerine geçmesi gereken yeni alışkanlıklar ve hedef dili, söz konusu alışkanlıkların üstesinden gelmesi gereken süreç olarak görmektedirler. Davranışçılar için *alışkanlık* ve *yanlış*, dil edinimi sürecinde, birbirinden ayrı olmayan önemli iki kavramdır; zira ana dilde edinilen alışkanlıklar, hedef dilde edinilecek yeni kazanımları engellemektedir. Dolayısıyla,

öğrenci yabancı dil edinirken yanlış yapmakta ve zorlanmaktadır (Trawiński, 2005, s. 10).

Davranışçılar, yanlışları, yabancı dil öğreniminde asıl tehdit olarak görmekte ve kötü dil alışkanlıklarının gelişimine yol açacaklarını belirtmekteler. Bu nedenle, yanlış yapılmasını önlemek ve yanlışların kaynağını saptamak için söz konusu kuram çerçevesinde *karşıtsal yaklaşım* (fr. Approche contrastive) geliştirilmiştir.

2.2.2.1.1. Karşıtsal Yaklaşım

Karşıtsal yaklaşımın amacı, ana dili ve yabancı dil arasındaki farklılıkları tanımlayarak, ortaya çıkabilecek yanlışları önceden tahmin edebilmektir. Yabancı dil öğreniminde, kendini gösteren eksikliklere ve yanlışlara karşı bir tepki olarak 1950'lere doğru ortaya çıkmıştır. Fries, Lado, Weinreich, Politzer, Ferguson, Stockwell, Carol, Bloomfield, Skinner vs. gibi araştırmacılar ve dilbilimciler söz konusu eksiklikleri gidermek ve yanlışları önlemek için önemli çalışmalar yürütmüşlerdir (Debyser, 1970, s. 31). Karşıtsal yaklaşımı geliştiren Lado, ana dili ile yabancı dili karşılaştırarak, öğrenim sürecinin gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Davranışçı öğrenme kuramı çerçevesinde gelişen bu kurama göre, hedef dilde geliştirilecek davranışlar, daha önce ana dili edinilirken kazanılan davranışlarla karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılır. Söz konusu bu durum öğrenciyi, ana ve yabancı dil arasında benzerlikler aramaya yöneltir. Dolayısıyla, ana dili ve yabancı arasındaki yapısal benzerlikler, hedef dilin daha kolay öğrenilmesini sağlarken, farklılıklar zorluğa yol açmaktadır. Fries'a atıfta bulunan Lado'ya (1957, s. 1-2) göre, yabancı dil öğretiminde en etkili araç-gereçler, hedef dille ana dilin dikkatli bir şekilde karşılaştırılmasına dayananlardır. Ana dille yabancı dil arasındaki karşılaştırma, yabancı dil öğreniminin zor ya da kolay olmasını belirleyen önemli bir anahtardır. Dilin bazı özelliklerinin hedef dil öğrenen öğrencilere, özellikle ana diline benzer olanlarının kolay, benzemeyenlerin ise, zor gelebileceğini ileri sürmektedir.

Öğrenciler, ana diline benzer dillerle karşı karşıya kaldıklarında, sıklıkla öğrenim sürecini kolaylaştırmak için çeviri ya da karşılaştırma stratejilerine başvurmaktadırlar. Dolayısıyla, ana dil edinilirken geliştirilen stratejiler (izlemler), psikotipolojik yakınlık sunan bir dile aktarılabilir. Aktarma, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlüdür. Yeni bir dil öğrenirken öğrenciler, önceden edinmiş oldukları bir dile başvurarak aktarma yaparlar ve edinmeyi daha çok kolaylaştırmayı amaçlarlar. Ancak ana dil ile hedef dil

arasında sessel, sözcüksel, biçimsel, söz dizimsel, anlam bilimsel benzerlikler bulunursa, öğrenim süreci olumlu; farklılıklar olursa, olumsuz aktarma gerçekleşmektedir. Olumsuz aktarma ise, iki dil arasında *girişiklik* denen olguya yol açmaktadır. Dolayısıyla, hedef dil öğrenilirken yanlışlar oluşmakta ve bu sorun, edinimin daha çok zorlaşmasına neden olmaktadır. Olumsuz aktarmadan kaynaklanan yanlışlar, her iki dil sisteminin karşıtlıklarından ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yanlışlar, karşıtsal dilbilimin araştırma yöntemi, karşıtsal çözümleme (fr. Analyse contrastive) ile belirlenmektedir. Karşıtsal çözümleme süreci, her iki dili *tanımlanma*; ayrıntılı karşılaştırma için iki dilin öğelerini *seçme*; benzer ve farklı alanları *karşılaştırma*; yanlışa sebep olan olası alanları *tahmin etme* aşamalarından oluşmaktadır (Trawiński, 2005, s. 11). Yabancı dil öğreniminin daha başarılı, etkin ve verimli olmasını sağlamak için, aktarma stratejisi temel alınarak, karşıtsal çözümleme süreci aşamaları uygulamaya konulmalı; her iki dilin benzer ve farklı yönleri saptanmalıdır. Edinimi zorlaştırmasından dolayı, farklı yönler üzerinde daha çok durulmalıdır.

Bununla birlikte, dil yanlışlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyen deneyimciler, bazı diller arasında öngörülen birtakım girişikliklerin ve yanlışların ortaya çıkmamasından dolayı karşıtsal yaklaşıma eleştirel bir tutum sergilemişlerdir. Dolayısıyla 1960'lı ve 70'li yıllarda, karşıtsal yaklaşım, tahmin ederek değil, yanlışlar yapıldıktan sonra açıklanarak öngörülmesi gerektiğini savunan zayıf biçimi, *yanlış analizi* ile yer değiştirmiştir. Söz konusu analizle, dil yanlışlarının kaynağını saptanmaya çalışılmıştır (Trawiński, 2005, s. 10). Davranışçı Öğrenme Kuramı ise, dilin bazı özelliklerini, özellikle dil yaratıcılığını dikkate almamasından dolayı, Chomsky tarafından şiddetle eleştirilmiştir. Chomsky, dil ediniminin bu kadar basit olamayacağını, bir model tekrar edilerek dilin edinilemeyeceğini; aksine, edinilenlerin, yeni ifadelerin oluşumunu ve ayrıca özgün sözcelerin kavranmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Ayrıca her insanda, davranışçıların farkına varamadığı dilsel yaratıcılığın var olduğunu ileri sürmektedir. Chomsky'nin deneyimcilere karşı karşıt görüşleri, dil ediniminin kendine özgü ve *Dil Edinim Aygıtı* olarak adlandırdığı, doğuştan bir aygıtın var olduğu düşüncesine yöneltmiştir (Gaonac'h, 2009, s. 43-47). Bu nedenle *Doğuştanlık Varsayımı* çerçevesinde gelişen Chomsky'nin ileri sürmüş olduğu ve geçerliliğini hala koruyan *Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi* kuramına göz atmak yararlı olacaktır.

2.2.2.2. Doğuştanlık (Akılcı/Rasyonalist) Varsayımı

Doğuştanlık varsayımına göre dil yetisi, insana özgü bir beceridir ve doğuştan gelmektedir, öğrenilemez. Dil edinim süreci; bilişsel gelişmeden, bireysel farklılıklardan ve dilsel girdilerden bağımsızdır. Girdiler ise, kural oluşturma sürecini harekete geçirmek için gereklidir. Kural oluşturma, *varsayım-sınama* süreci olarak görülmektedir. Yabancı dil öğreniminde yapılan yanlışlara ise, varsayım-sınama sürecinin göstergesi olarak farklı açıdan bakılmaktadır. Doğuştanlık yaklaşımının kuramsal geçmişi, Chomsky'nin *Evrensel Dilbilgisi Varsayımı*'na ve Lenneberg'in *Kritik Yaş Varsayımı*'na dayanmaktadır (Trawiński, 2005, s. 12). Dolayısıyla, söz konusu iki varsayıma yakından bakmak yararlı olacaktır.

2.2.2.2.1. Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi

Chomsky'nin 1950'lerde, Skinner'in *dilin davranışçı kuramına* tepki olarak ileri sürdüğü, günümüzde hala geçerliliğini koruyan ve genel dilbilime yön veren, ilk başlarda *dönüşümsel dilbilgisi*, daha sonra *üretici dilbilgisi* olarak adlandırılan *Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi*, dil edinimi çerçevesinde ileri sürülen bir kuramdır. Chomsky, çocuklardaki dil gelişim süreçlerinden hareketle, dilin kalıtımsal bir donanımının bulunduğunu ve söz konusu süreçlerin zekâya bağlı olmadığını, insana özgü ve evrensel olduklarını kabul etmektedir. Öne sürdüğü kuramında, doğuştan olan, insanın evrensel dilbilgisini işleyebilecek veya onu işlemeye uyarlı *yetisi* (fr. Compétence) bulunmaktadır. Birey, doğuştan donanımlı olduğu bu yeti sayesinde evrensel dilbilgisine, bütün dillerde ortak yapılar, modeller üzerinde yine bütün dillerde var olan sınırlı sayıdaki dönüşüm kurallarını uygulayarak, sınırsız sayıda tümceler üretir (fr. Performance). Bir birey tarafından duyulan doğal bir dilin, kendine özgü sözcelerine dayalı bir dilbilgisi oluşturduğunu dile getirmektedir. Bir dil içinde kurallara uygun tüm sözceleri oluşturan ve kuralların bütünü olan *Üretici Dilbilgisi*, adını bundan almıştır. İlerleyen yıllarda kuramını daha çok genişleten Chomsky, üretici dönüşümsel dilbilgisi çalışmalarında, dilsel olguları ayrımlaştırmak için *edinç* ve *edim* temel karşıtlık ikilisini benimsemiştir. Dilsel bilgiyi oluşturan, sonsuz sayıda tümce üretip anlamayı sağlayan sisteme ya da kurallar bütününe edinç ve söz konusu kuralların uygulanma biçimine edim demiştir (Vardar, 2001, s. 54). Ayrıca öbek yapısı, sözlüksel-işlevsel, ulamsal, ilişkisel, bitişik dil bilgisi gibi önemli kuramlar ileri sürmüştür. Chomsky'nin kuramını savunanlar, dil bilgisinin iletişimsel işlev sonucunda ortaya çıkmadığını ve sadece

çevrenin etkisiyle edinilemeyeceğini ileri sürmekteler. Dolayısıyla bilişsel kuram, işlevsel ve davranışçı kuramlardan farklıdır. Bu yaklaşım, kuramsal tartışmaları beraberinde getirmiştir; bazı kuram ve görüşlerin etkililiğinin azalmasına ya da geçerliliğini yitirmesine yol açmıştır. Örneğin; 1950'lerde, dilin düşünceyi şekillendirdiği iddiasıyla dilbilimsel *belirlenimcilik* (fr. Déterminisme) (TDK, 2015) olgusunu ortaya atan Edward Sapir ve Benjamin Lee Worf gibi dilbilimcilerin kuramları ve görüşleri, Chomsky Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisini ileri sürdükten sonra etkisini yitirmiştir. Chomsky'nin 1957 yılında yayımlanan *Sözdizimsel Yapılar* (fr. Structure Syntaxique) adlı eseri ise, genel dilbilimi yeni bir yaklaşıma doğru yöneltmiştir. Genel dilbilimin, tek olgulardan genel önermelere varan yöntemi (tümevarım) bırakmasına, biçimle anlamın bileşenlerini tam anlamıyla açıklayabilecek varsayımsal etkenden etkiye geçme (tümdengelim) yaklaşımını benimsemesine yol açmıştır. Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi, daha çok dilbilgisi sisteminin sözdizimsel (fr. Syntaxique) bileşenleri, diğer deyişle, tümce yapıları üzerine şekillenmektedir. Dilde hiç kurulmamış tümceleri kapsayacak şekilde, bütün tümceleri üretecek varsayımsal bir yapı ele alarak, dilin işleyiş taslağını oluşturmaya çalışmıştır. Söz konusu kuram, isim ve fiil öbeğinden oluşan çekirdek tümceyi, birim olarak ele alıp belli bir sıra izleyen dönüşüm sonsuz sayıda tümce üretme yollarını açıklamayı hedeflemiştir. (Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Harman, 1963; Peters ve R. W. Ritchie, 1973; Aoun ve Sportiche, 1980; Noguchi, 1987; Johnson, 2004; Nevin, 2009; Chomsky, 1953-2014).

Chomsky gibi Gaonac'h da dili, doğuştan dirimsel (biyolojik) zorlamalara bağlı olan kendine özgü bir yeti olarak görmektedir. Bu görüşüyle, karmaşık bilişsel becerilere göre dil yeterliliğinin deneyime, bilgiye, zekâya bağlı olmayan, dil ediniminin bağımsız öz devinimi bulunduğunu savunan Piaget'den ayrışmaktadır (Gaonac'h, 2009, s. 21-22). Chomsky'nin Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi ile Corder de aynı fikirdedir. Çocuğun, dil edinimine doğuştan yatkın doğduğunu ve edinim sürecinin başlaması için dile maruz kalınması gerektiğini, sınırlı verilerden belirli bir dilin dilbilgisini oluşturmasını sağlayan doğası bilinmeyen bir iç düzeneğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Corder, 1981, s. 7). Chomsky, herhangi bir dile maruz kalındığında dil edinimi için, *Dil Edinim Aygıtı* olarak adlandırdığı, doğuştan özel bir aygıtın varlığını ilke olarak ileri sürmektedir. Söz konusu *Dil Edinim Aygıtı*, *Evrensel Dilbilgisi*'nin ortaya konmasını sağlamaktadır. *Evrensel Dilbilgisi* ile Chomsky, ilk ve çıkarsama kurallarına dayalı olarak çocuğun, her dilbilgisi özelliğini hızlı ve rahat bir şekilde öğrenebileceğini savunmaktadır. Öğretilen bir dile, bu ilkel kuralların uygulanması, söz

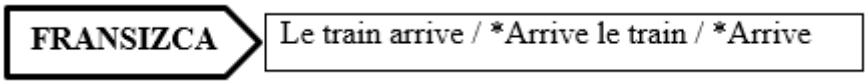
konusu dile kendine özgü bir takım özel değer oluşturmaktan başka bir şey olmadığını eklemektedir (Gaonac'h, 2009, s. 23-24). Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi, kritik bir yaş olasılığını, özellikle *Dil Edinim Aygıtı* ve *Evrensel Dilbilgisi*'nin işleyişi sırasında, çok mantıklı görmektedir. Dolayısıyla, dil ediniminin çok etkili olabileceğini ileri sürmektedir (Trawiński, 2005, s. 13). Corder'e (1981, s. 100-102) göre, dil edinim süreci, bütün dil kullanıcılarının temel, basit ve olası evrensel dilbilgisine ulaşması anlamına gelmektedir. Bunun nedeni, dil edinim sürecinde her çocuğun basit bir dilbilgisi yaratmasına dayanmaktadır. Traugott ve Ervin-Tripp'e atıfta bulunarak, dilsel gelişim unutulmadığı için bu dilbilgisine ulaşılabildiğini ve yetişkinlik döneminde, yabancı dil öğrenimi için, iletişimsel amaçlar doğrultusunda söz konusu dilbilgisinin kullanıldığını ileri sürmektedir. Ana dili dışında, birçok dil bilmenin aslında kolaylaştırıcı olarak işlev görebileceğini ve ayrıca iletişim kurarken *ödünçleme* için kaynak oluşturacağını belirtmektedir.

Kuramının ikinci kısmında Chomsky, dilin kendine özgü dilbilgisi oluşturma stratejilerini açıklamayı hedeflemiş ve söz konusu stratejileri değişkenler ve özellikler üzerine kurmuştur. *Evrensel Dilbilgisi*, herhangi bir dil için kurallar bütünü değildir ancak değişkenleri açık bırakan ve bütün dilbilgilerine uyan genel özellikler bütünüdür. İnsan dillerinin değişebilecekleri sınırları tanımlamaktadır. Örneğin açık değişke için, adıl eksiltme (pro-drop) ile ilgili bazı dillerde örnek verilebilir. Fransızca, adıl eksiltici bir dil değildir ve özne zorunludur (Gaonac'h, 2009, s. 47-48) ancak Türkçe, İngilizce, İspanyolca, Japonca, Çince gibi birçok dil Şekil 2'de görüleceği gibi *adıl-eksiltici* dillerdir.

TÜRKÇE	***Ben*** seni eve çağırdım / Seni eve çağırdım. ***Sen*** beni sevmiyorsun / Beni sevmiyorsun ***O***, eve geldi
İNGİLİZCE	Have ***you*** ever been in French? / Ever been in French? ***I'm*** going to school / Going to school. Do ***you*** want to eat something / Want to eat something?

Şekil 2. Ana dilin edinim ve yabancı dilin öğrenim süreçleri

Örneklerde görüldüğü gibi, öznenin kullanımı zorunlu değildir ve öznenin düşmesi anlamda herhangi bir değişmeye ya da daralmaya neden olmamaktadır. Şekil 3'te Fransızcanın *adıl-eksiltici* dil olmadığına ilişkin bir örnek verilmiştir.



Şekil 3. Fransızcada adıl-eksiltici olmadığına dair örnek

Şekil 3'te görüldüğü gibi Fransızcada özne zorunludur. Dolayısıyla, her dilin kendine özgü özelliklerine göre farklı öğrenme düzeni değil, dilin tek bir görünüşü için farklı öğrenme hızları gözlemlenebilir (Gaonac'h, 2009, s. 48-49). Yabancı diller alanında bu yaklaşımdan esinlenen araştırmalar, *Evrensel Dilbilgisi*'nin ana dili edinimi için olduğu gibi aynı koşullarda ikinci bir dil edinimi için sınırlı bir yaş aralığını tartışma ve araştırma konusu yapmışlardır. Böylece *Kritik Yaş* (dönem) *Varsayımı* ortaya çıkmıştır.

Kritik Yaş Varsayımına göreyse, insan hayatında, dil ediniminin olanaklı, doğal ve çabasız olabileceği sınırlı bir dönem bulunmaktadır. Lenneberg, Chomsky'nin *Evrensel Dilbilgisi Varsayımı*na dayanarak, beyin esnekliğini kaybetmeden ve yanallaşmadan (fr. Latéralisation) önce *Dil Edinim Aygıtı* etkin hale getirilirse işe yarayacağını belirtmektedir. Bu da dil ediniminin buluğ çağından önce tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Ancak öğrencinin yaşı yüzünden farklı şekilde etkilenen çeşitli dilsel açılar bulunduğu için, yabancı dil öğreniminde kritik yaş çok desteklenmemiştir (Trawiński, 2005, s. 14).

Chomsky'nin varlığını ileri sürdüğü, doğuştan var olan aygıtın hayat boyunca kullanılabilmesi, belli bir yaştan ya da ana dil ediniminden sonra etkisinin hala sürmesi, ana dili ve yabancı dil öğrenim süreçlerinin aynı olabileceğini gösterebilir. Bunun tersi durumda ise, yabancı dil öğrenimi kendine özgü işleyebilir ve yabancı dil öğrenimindeki işleyişlerin kendine özgülüğü ancak belli bir yaştan itibaren değer kazanmaya başlayabilir. Dolayısıyla *Dil Edinim Aygıtı*, belki yeterince erken yaşlarda yabancı bir dil için işleme konulabilir (Gaonac'h, 2009, s. 23-24). Hedef dilin kendine özgü bu süreçlerinin varlığı, tam birebir olmasa da yabancı dil öğrenim düzeneklerinin ana dilinkilerle aynı olabileceği sonucuna yöneltebilir. Edinimin doğal süreçleri üzerine böyle bir olasılığın dayandırılması, yanıltıcı olabilir ve ayrıca söz konusu edinim düzeneklerinin hem çocuklarda hem yetişkinlerde benzer olabileceği sonucuna götürebilir. Yine de çocuklarda ve yetişkinlerde, yabancı dil öğrenim düzenekleri arasında temel bir farklılığın var olabileceği varsayımını çürütememektedir (Gaonac'h, 2009, s. 88-89). Kritik dönem süreci, dil ve yaş arasındaki ilişkiyi özel kılmaktadır. Yetişkin kişinin duygudaşlı bir kişiliğe sahip olması, çocukluk dönemini deneyimlemesi

ve büyüme ile birlikte gelişimsel dizilişin değişmesi, söz konusu duruma önemli bir kanıttır. Yabancı dil öğrenimi için *daha genç daha iyi* gibi bir inanış da bulunmaktadır (Odlin, 1997, s. 137). Corder'e (1981, s. 7) göre, herhangi bir sebepten bir çocuğun, 12 yaşından öncesine kadar ana dil edinimini gerçekleştirmemesi durumunda, söz konusu yaşın hemen ardından çocuk, hızlı bir şekilde dil edinme yeteneğini yitirebilir. Ancak bu bulgu, ana dili başarılı bir şekilde edinenlerde, bu yaştan sonra körelme olacağı çıkarımına yöneltmemektedir. Dil edinimini sağlayan organların işleyiş biçimi çocuklarda, gençlerde ve yetişkinlerde farklı şekilde işlemektedir ve bunun nedeni, Penfield ve Robert'dan aktaran Gaonac'h'a (2009, s. 9-10) göre, dokuz yaşından sonra öğrenme hızının giderek yavaşlamasıdır. Chomsky'e göre, dil edinimi on üç yaşından itibaren giderek yavaşlamaktadır. Böyle bir durumda dillerin edinimi, bu yaştan sonra daha çözümleyici (fr. Analytique) olabilmektedir. Dil ediniminde yaş ve yeteneğin azımsanmayacak derecede önemli bir rol oynadığını dile getiren Debyser'e (1970, s. 44-45) göreyse, çocuklardaki daha iyi bir işitsel algı, daha iyi bir ayrımı sağlayacaktır. Dolayısıyla, daha az girişiklikler olacak ve olumsuz aktarma etkileri oldukça azalacaktır. Bu nedenle dil, ne kadar geç öğrenilirse, o kadar çok *girişiklik* olgusuyla karşı karşıya kalınacaktır.

Sonuç olarak, dil ediniminde kritik bir yaş olmayabilir ancak edinimin daha kolay ve etkili olabileceği *duyarlı* bir dönem olabilir. Çocuğun bilişsel, biyolojik, sosyal ve dilsel gelişiminin oniki yaşına doğru tamamlandığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla dil ediniminin bu yaştan itibaren daha etkili olabileceği ileri sürlmektedir. Bununla birlikte Chomsky, *Dil Edinim Aygıtı*nın yabancı dil öğrenimine uygulanabilirliğini ileri sürmüştür. Bundan dolayı, *Özdeşlik Kuramı* ortaya çıkmıştır. Söz konusu kuram, ana dil ile yabancı dil öğrenim süreçlerinin eşdeğer olduklarını yani çocuğun ana dil edinim aşamalarının, özellikle sözdizimsel yapıların ediniminde, yabancı dil öğrenirken geçerli olacağını varsaymaktadır. Ancak resmi öğrenme koşullarında yani sınıf ortamında benimsenecek stratejiler, ana dil ile yabancı dil arasında farklılıklar ortaya koyacağı için söz konusu kuram desteklenmemiştir. Bu bulgular, *Dil Edinim Aygıtı*nın rolünü, yabancı dil öğrenim sürecinde sınırlamıştır (Trawiński, 2005, s. 15). Bu nedenle *Doğuştanlık Varsayımına* karşıt olarak, *Bilişsel Öğrenme Kuramı* ortaya çıkmıştır.

2.2.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel Öğrenme Kuramı hem davranışçıların öğrenme ile ilgili varsayımlarına hem de doğuştanlık varsayımına karşı 1950 yıllarında şekillenmeye başlamıştır. Bilişsel

süreçlere yönelik çalışmalar, psikolog ve eğitim bilimci olan Piaget, Bruner, Ausubel gibi Gestalt psikologlarıyla başlamış ve bu psikologların katkılarıyla gelişmiştir. Söz konusu kuram, dili, bilişsel gelişimin bir parçası olarak görmektedir. Buna göre çocuk, yeni bir sözcük öğreneceği zaman, kelimenin temsil ettiği kavramı anlaması gerekir. Ancak çocuklar, soyut kavramları bilişsel olarak anlayamazlar. Dolayısıyla, doğru bir şekilde soyut sözcükleri öğrenemezler ve kullanamazlar. Dil öğrenimi, zihinsel süreç olarak kabul edilmektedir. Piaget'ye göre dil, insan bilişinin bir görünüşüdür. Bilişsel gelişim, çocuğun sıcağı, soğuğu, sertliği, yumuşaklığı dokunarak, hissederek öğrenmesi, diğer deyişle, çevrenin anlamını oluşturma deneyimi anlamına gelmektedir. Piaget, söz konusu bu durumun dil için geçerli olduğunu ifade etmektedir. Yani farklı sözcüklerle, kelime birleşimleriyle ve kullanımlarıyla, kendi dil sistemimizi oluşturduğumuza inanmaktadır. Bu nedenle çocukluktan yetişkinliğe, insan gelişim sürecini beş aşamadan oluşturmaktadır. Dil gelişiminin, bu beş aşamaya uygun olması ya da dilsel ve bilişsel gelişim aşamaları arasında koşutluk olması gerektiğini varsaymaktadır. Söz konusu aşamaları; duyu-motor, kavram öncesi, içgüdüsel, somut işlemler ve biçimsel işlemler olarak sıralamaktadır. Bilişsel gelişimde dil öğrenimi, zihinsel bir süreçtir ve bundan dolayı bilişselcilerin dil yanlışlarına bakış açısı sunmaktadır. Onlara göre yanlış, öğrenmenin gerekli bir koşuludur. Öğrenci, dille ilgili yeni bir kural oluşturduğunda, bununla ilgili yeni varsayımlar ileri sürerek deneyimleyecektir. Sonuçta bu durum, dilin doğru olmayan bazı kullanımlarına yol açacak ancak doğru olmayan dil sisteminin içselleştirilmesine neden olmayacaktır. Bilişsel Öğrenme Kuramı içerisinde bağlantıcılık, yapısalcılık gibi birçok kuramla karşılaşmak mümkündür. Ancak bu kuramların hepsi iki ana ilkeye dayanmaktadır. Öğrencinin dilsel sistemi, onun bilişsel sistemine bağlıdır ya da öğrenci, dil edinimi veya anlamsal oluşum sürecinde etkindir (Trawiński, 2005, s. 15-17). Ancak Bilişsel Öğrenme Kuramı düşüncesinde gelişen Krashen'in Beş Yaklaşımı, dil edinim sürecine farklı açılardan bakmaktadır.

2.2.2.3.1. Krashen'in Beş Yaklaşımı

Krashen, dil edinimiyle ilgili *Edinim-Öğrenme*, *Denetleme*, *Doğal Düzen*, *Kavrama* ve *Etkin Süzgeç* olmak üzere beş farklı varsayım ileri sürmüştür. Söz konusu bu varsayımlarda, Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi, özellikle süreç oluşturma kuralı ile ilgili bazı görüşler paylaşmıştır. Ayrıca öğrenci tarafından anlamsal oluşum ve girdinin

zihinsel süreci düşüncesiyle Bilişsel Öğrenme Kuramına değinmiştir. Söz konusu bu varsayımlara sırasıyla kısaca değinmek gerekir.

*Edinim-Öğrenme Varsayımı*na göre, yeni bir dil edinilebilir ya da öğrenilebilir. Krashen, dil ediniminin, farkına varılmadan bilinçsizce gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Konuşurken, kitap okurken, film izlerken de bilinçsiz olarak dilin edinildiğini ifade etmektedir. Bir şeyler edinildiğinde, farkına varılmadan bilinçsiz bir şekilde bellekte saklandığını öne sürmektedir. Çocuk ve yetişkin, dili, sözlü ve yazılı olarak bilinçsiz bir şekilde edinmekte ve dil edinimi, kendiliğinden gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu kendiliğinden olma durumu, ana dilinin edinimine benzetilebilir. Dil öğrenimi ise, bilinçli bir süreçtir; öğrenirken, öğrenme sürecinin farkına varılmaktadır. Okulda yapılandan, günlük dilden, kurallardan, dilbilgisinden ve öğrenmekten söz etmektir; buna da yabancı dil öğrenimi örnek olarak verilebilir. Öğrenme, denetleme ve kendi kendini düzeltmede önemli bir rol oynamaktadır. Yanlış düzeltmesini, öğrenmeye yardımcı olarak görmektedir. Yanlış yapıldığında ve düzeltildiğinde, bilinçli olarak kuralın biçimi değişmektedir (Krashen, 2013, s. 1).

Edinim-Öğrenim Varsayımının nasıl işlediğini açıklamak için Krashen (1981, s. 1-2), *Denetleme Kuramı*nı geliştirmiştir. Söz konusu kurama göre dil edinim süreci, ana dili ve yabancı dil öğrenimlerinde öğrencinin kullandığı sürece benzemektedir. Edinim, bir konuşma başlatandır; öğrenme ise, oluşacak yanlışları düzeltmek için konuşmayı denetleyendir. Krashen, bu kuramı kullanacak kişinin kuralı iyi bilmesi, biçim üzerine yoğunlaşması ve yeterli zamanının olması gerektiğini ifade etmektedir. Dil edinim sürecinin bilinçsiz, öğrenme sürecinin ise, bilinçli gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bilinçsiz edinimde, öğrencinin dili anlaması ve konuşurken anlaşılması beklenmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, hedef dil kurallarını denetlemesi gerekmemektedir. Konuşurken denetlemeyi yapan öğrenci ise, dili bilinçli öğrenmektedir. Denetlemenin aşırı kullanılması, iletişimi yanlışsız ancak duraklamalı yapabilir. İşleme az konulması ise, onu yanlışlı ancak akıcı kılabilir. Bilinçli dil öğrenimi, yanlışların düzeltmesine yardımcı olabilir ve düzeltmenin sürdürülmesi, öğrenciyi dilsel genelleştirmenin zihinsel doğrulamasına yöneltebilir. Bilinçli öğrenme, performans gösterecek kişiye sadece denetleme olarak elverişlidir; bu durum Denetleme Kuramının temel varsayımıdır. Krashen, yabancı dil ve bilinçli öğrenme bilgisiyle, bazen konuşma üretiminden önce ya da sonra, edinim sistemimizin girdisini değiştirebileceğimizi ileri sürmektedir.

Krashen'in (2013, s. 2) *Doğal Düzen Varsayımı*'na göreyse, dilin bazı kısımları öngörülebilir bir düzenle edinilebilir ve birtakım dilbilgisi yapıları erken edinilebilirken, diğerleri daha geç kazanılabilir. Her edinim ise, her zaman aynı düzeyde olmayabilir. Ayrıca "basit kurallar daha erken, karışık olanlar ise daha geç edinilir" düşüncesini doğru bulmamaktadır. Örneğin; basit görünmesine karşın İngilizcedeki üçüncü tekil şahsın {-s} biçimbirimi, daha geç edinilebilir; karışık görünen diğer şahıslar ise, erken edinilebilir. Bu yaklaşıma göre, doğal düzen değiştirilemez, diğer deyişle, alıştırma ve açıklama yaparak, öğrencilerin dil edinim düzeni başka bir biçime sokulamaz. Öğrencinin bilişsel, biyolojik, sosyal ve dilsel yönden dil edinimine hazır olması gerekir. Dolayısıyla, bir öğretmen, haftalarca herhangi bir yapıyı ya da biçimbirimi öğretse bile, öğrenci hazır olana kadar, söz konusu yapıyı ve biçimbirimi edinemez. Dil ediniminin bu doğal düzeni, Chomsky'nin *Dil Edinim Aygıtı*na benzemektedir.

Krashen'in (1981, s. 3) *Kavrama* ya da diğer adıyla *Girdi Varsayımı*na göre de öğrenci, karşı karşıya kaldığı dili anlarsa edinebilir. Anlaşılabilir girdi, dil edinimi için gerekli bir koşuldur ve girdi, öğrencinin dilsel becerisinin ötesinde, dil biçimlerini içermektedir. Krashen, Doğal Düzen Varsayımına göre dil ediniminin, 1, 2, 3… gibi bir sıra izlediğini ancak "*Dil nasıl edinilir?*" sorusunu tekrar belirtmek gerektiğini ifade etmektedir. Doğal Düzen, 3'ten 4'e, 4'ten 5'e vs. nasıl geçmektedir? Bunun için, "i + 1" yöntemini ileri sürmektedir. Buna göre, i'den i + 1'e geçiş, girdinin içeriğinin anlaşılmasıyla olası olabilir. Dolayısıyla, daha önce edinilen dilin yardımıyla bunun yapılabileceğini belirtmektedir.

Krashen'in (2013, s. 4) *Duygusal Süzgeç Varsayımı*'na göre duygusal süzgeç, dil edinirken kendini gösteren bir engeldir ve öğrenmeyi önleyen duygusal değişkenler tarafından etkilenir. Söz konusu bu varsayımsal süzgeç, edinim üzerine doğrudan etkisi yoktur ancak daha çok, girdinin, beynin dil edinim kısmına ulaşmasını engellemektedir. Duygusal süzgeç; endişe, özgüven, isteklenme ve baskı gibi birçok farklı değişken tarafından harekete geçirilebilir.

Sonuç olarak Krashen, yabancı dil öğrenimini, edinim ve öğrenme sistemleri üzerine dayandırmış ve beş varsayım öne sürmüştür. Dil edinimi, çevre ve kültürden etkilenir. Dil, kültürü; kültür de dili içinde barındırır. Dolayısıyla dil, çevre ve kültürden bağımsız gelişmeyebilir. Bu bakımdan, Bilişsel Öğrenme Kuramının ileri sürdüğü varsayımlar, Sosyal Öğrenme Kuramı ve yabancı dil öğreniminde çevre etkenini göz ardı etmesinden dolayı, Vygotsky tarafından eleştirilmiştir.

2.2.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramını, 1947 yılında Julien Rotter geliştirmiştir. Rotter, insanı, yaşam becerilerini etkileyebilen bilinçli varlık olarak görmektedir. Ayrıca dış uyarıcıların ve pekiştirenlerin, insan davranışlarına etki yapabildiğini belirtmektedir. John Dewey ise, insanların birbiriyle etkileşime girerek öğrenmeyi gerçekleştirdiğine dikkati çekmiştir. Dewey, insanın sosyal etkileşimle, düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zamanla kendine özgü bir bellek oluşturduğunu belirtmektedir. Bu kuram çerçevesinde Bruner ise, dil edinim sürecinde anlam biçimleri ve oluşturma üzerinde durmuştur (Korkmaz İ., 2014, s. 247). Bu kurama göre, dil edinimi sürecinde, çevre ile dilin etkileşimi, dil becerisini geliştirir. Ayrıca etkileşim sürecinin, biyolojik ve bilişsel gelişime bağlı olmamasından dolayı, dil ediniminde *kritik yaş* (dönem) kavramını reddetmektedir. Sosyal etkileşimciler, dil edinimini etkileyen beyin temelli etmenleri kabul ederler ancak biyolojik etkenlerin yeterli olmadıklarını ileri sürerler (Trawiński, 2005, s. 17). Kuramın öncülerinden Vygotsky'e göreyse, bilişsel gelişim ve dil gelişimi, öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Vygotsky, iki dil edinim modeli ileri sürmektedir. Bunlardan ilki; öğrenmenin sosyal ortamda, öğrencinin ilgisiyle ve öğretenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunduğu *yakınsal gelişim alanı*dır (fr. Zone proximale de développement) (Korkmaz İ. , 2014, s. 247). İkincisi ise; öğrencinin sonraki *yakınsal gelişim alanı*na geçmesi için öğrenme araç-gereçleri seçen ve değiştiren etrafındaki önemli *aracılık* (fr. Médiation) edenlerdir (Trawiński, 2005, s. 17). Öğrenme süreci, öğrencinin karşı karşıya kaldığı bilgilerin sadece analiz edilmesi ve deneyimlenmesi değildir; aynı zamanda, bilişsel ve iletişimsel ihtiyacını karşılayacak girdiyi düzenleyen aracıyla sürekli etkileşimde olmasıdır. Dil edinim sürecinde, aracı ve uyarlanmış girdi önemli bir rol üstlenmektedir. Her ikisi, öğrencinin üstesinden gelmesi gereken *yakınsal gelişim alanı* düzeyine uyacak kadar basitleştirilmelidir. Bruner bu sistemi, dil edinim sosyalleşme sistemi (fr. Système de la socialisation de l'acquisition de la langue) olarak adlandırmıştır (Trawiński, 2005, s. 17). Sonuç olarak, Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde gelişen dört farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Bunlardan ilki, Schumann'ın (1978) ileri sürdüğü *Kültürel Etkileşim Yaklaşımı*dır. Yabancı dilde yeterli bir düzey, öğrencinin, hedef dili konuşan ile kendi arasında algıladığı psikolojik ve sosyal uzaklığa bağlıdır. Mesafe ne kadar kısa ise, düzey de o kadar yüksek olur. Schumann, mesafeyi kısaltacak çeşitli sosyal etmenler öne sürmüştür. Öncelikle, edinilecek hedef dili konuşanların ve bu dili yabancı dil olarak

öğrenecek grupların sosyal olarak birbirlerini eşit görmeleri ve birbirlerine sosyal kolaylıklar sağlamaları gerekmektedir. Yabancı dil edinecek grubun kültürü, hedef dili konuşanların kültürüyle uyumlu olmalıdır. Her iki grup, birbirine olumlu davranışlar sergilemelidir. Yabancı dil edinen grup, hedef dil alanında uzun süre kalabilmelidir. Ayrıca psikolojik mesafeyi etkileyen etmenler ortaya çıkacaktır. Öğrenci, yabancı dili kullandığında kafa karışıklığı yaşayabilir; bu durum dil şokuna yol açabilir. Kültür farklılıklarından dolayı yaşanacak yönelim bozukluğu, kültür şokuna sebep olabilir. Ayrıca güdülenme önemli rol oynamaktadır. Sonuç olarak, sosyal ve psikolojik mesafeler, öğrencinin ne kadar girdiye maruz kalacağını ve ne kadarını içine alacağını belirlemektedir (Trawiński, 2005, s. 79).

İkinci yaklaşım ise, yabancı dil öğrenim süreci kapsamında, 1970'lerde yine Schumann tarafından öne sürülen *Karmalaşma Varsayımı*dır (fr. Pidginisation). Schumann, anadili olarak İngilizcenin konuşulduğu bir ortamda, belli bir süre kalmasına karşın, yetişkin göçmen bir İspanyol'un, kendi sosyal kimliğine, kültürüne ve diline uyuşmayan İngilizce ortamından kaçınmasından dolayı, kısa süre içerisinde kültürel uyuşumunun *fosilleşmesini* incelemiştir. Fosilleşme, iki dil arasında oluşturulan ara dilin, durağan biçimde kalarak, yabancı dil öğrenim sürecini durdurmasıdır. Bu durum daha çok, öğrencinin, olumsuz davranışlarından ve güdülenme eksikliğinden kaynaklanmakta ve doğru olmayan dil kullanımlarının içselleştirilmesine yol açmaktadır. Böyle bir ortamda İspanyol, dilini karmalaştırarak, yabancı dil gelişimini engeller. Sonuç olarak karmalaşma, sadece öğrencinin işlevsel değişkelerinin gelişini belirleyen ve iki dilin karışmasıyla oluşan *karma* dilin, sosyal koşullarda oluşmasına katkı sağlayan süreçlerden biridir (Klein, 1989, s. 22).

Üçüncü yaklaşım, Robert Gardner (1985) tarafından ileri sürülen ve sınıf içinde daha çok yabancı dil öğrenimi üzerine yoğunlaşan *Sosyal-Eğitimsel Yaklaşım*dır. Bu yaklaşım, öğrencilerin, sosyal ve kültürel ortamlarına, hedef dilin kültürüne ve öğrenme durumuna karşı davranışlarına, bireysel öğrenme farklılıklarına, öğrenme çıktılarına ve ayarlarına yoğunlaşmaktadır. Gardner, yabancı dil öğreniminde güdü ve yeteneğin başarıyı önemli ölçüde etkilediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla öğrenci, edindiği yabancı dilin konuşanlarıyla ve kültürleriyle uyuşarak olumlu tutum sergiler ve güdülenir. Güdülenme ise, öğrenme yeteneği ile bütünleşerek yabancı dil öğrenimini gerçekleştirir. Gardner'in yaklaşımı, farklı etmenlere dayanmakta ve yabancı dil yeterliliği ile ilişkisini göstermektedir. Ancak Gardner, bu etmenlerin hedef dil öğrenim sürecini *nasıl* ve *niçin* etkilediğini ya da ara dil gelişim aşamaları ile ilgisini

açıklamamaktadır. Bu nedenle Gardner'in bu varsayımı, daha ileride yapılacak araştırmaların başlangıç noktası olarak görülebilir (Trawiński, 2005, s. 81-82)

Diğer varsayım ise, Anderson'un (1976) ileri sürdüğü *Düşüncenin Uyarlanabilir Denetleme Yaklaşımı*dır. Bu varsayım, bilişsel psikolojiyle çok yakından ilgilidir ve ayrıca dil öğrenimi için tasarlanmıştır. Dil edinimini, genel öğrenme becerileri aracılığıyla açıklayan bir varsayımdır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi, herhangi diğer bir öğrenme becerisine benzerdir ve dil kullanımını etkileyen bilişsel (fr. Déclaratif) bilginin, edimsel (fr. Procédurale) bilgiye dönüşmesini kapsamaktadır. Bu varsayım, bilişsel ve edimsel bilgi arasındaki ayırıma dayanmaktadır. Bilişsel bilgi; durağandır, bilinçlidir ve kurallara ve tanımlamalara bağlıdır. Edimselleşme için ana kaynak oluşturacağı için basit, doğru ve genelleştirilebilir olmalıdır. Edimsel bilgi ise, uygulama ile ilgilidir; dili genelleştirme ve problem çözme yeteneğidir. Devimli, farkında olmadan etkin ve bilişsel bilgiyi etkinleştirendir. Anderson bu yaklaşımıyla, yabancı dil öğrenimini çok geniş bir çerçevede ele almaktadır. Bilişsel kuram aracılığıyla dil belleğini, öğrenmeyi, edinmeyi, ara dili, üstdilsel farkındalığı, aktarmayı, yeterliliği açıklamaya ve bilişsel gelişim içerisine yerleştirmeye çalışmaktadır. Dil üretiminde zihinsel süreçlere ve bellekte dil bilgisini saklama problemine değinmektedir. Dil edinimiyle ilgili bu kadar geniş bilgilere yer vermesi, ileride yapılacak araştırmaları yönlendirecektir. Ancak bu kadar karışık olması, bu konuda yetersiz olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı sınıf içinde uygulanmadan uzak kalmaktadır. Bununla birlikte Anderson, edimsel bilgiye dönüştükten sonra bilişsel bilgiyi sürdürebilmenin yolunu bulamamıştır. Bu sorun, yabancı dil öğrenimi üzerinde zararlı etkilere neden olabilir (Trawiński, 2005, s. 76-77). Bu kuramlardan hareketle, dil edinimi ve öğretimi süreçlerine etki eden bazı etkenlerden söz edeceğiz.

2.2.3. Dil Edinimi ve Dil Öğretimi Süreçlerinde Etkenler

Bu başlık altında; diller arası uzaklığa ve dilsel uzaklığa, dilin yabancılığına değinilecektir. Daha sonra, diller arası olumlu ve olumsuz aktarmalara, girişiklik sorunsalına, en sonunda da yanlış ve türlerine değinilecektir. Bu kuramsal çerçeveden hareket ederek bir varsayım ileri sürülecektir.

2.2.3.1. Diller Arası Uzaklık

Yapısal ve yapısal olmayan etmenler arasındaki ilişki sorunlarından biri, dilsel uzaklık veya iki dil arasındaki benzerlik derecesidir. Örneğin; İngilizce, Fransızcaya

Eskimo dilinden; İspanyolca, Fransızcaya İngilizceden daha benzerdir. Bu gibi benzerlikler, çeşitli tarihsel bağlantılardan ortaya çıkarken, Korece ve Japonca gibi tarihsel bağlantıları kesin olmayan bazı diller ve hatta tarihsel bağlantıları hiç bilinmeyen diller arasında bile belirgin benzerlikler bulunmaktadır. Diller arasındaki uzaklığın nesnel ölçümleri, yapısal benzerliklerin dikkatli karşılaştırılması yoluyla yapılabilir. Örneğin, İspanyolcadaki isim tümceleri yapısının, Fransızcadaki isim tümceleri yapısına, İngilizcedeki isim tümceleri yapısından daha benzer olmalıdır. Diller arasındaki benzerlikler, nesnel bir biçimde niceliği belirtilebilirken, öğrenciler tarafından yapılan dilsel uzaklık yargılarının *öznelliği* önem taşımaktadır. Örneğin, Almanca ve İngilizce aynı kökenden gelmelerine rağmen, İngilizce öğrenen Alman öğrenciler, aynı türden olan bazı biçimleri kullanma olasılığında genelde şüpheli davranabilmektedirler (Odlin, 1997, s. 32).

Dahm'a (2013, s. 117) göre, bir dilbilimci, dilsel uzaklığı nesnel olarak diller ve dil aileleri arasında var olan uzaklık olarak tanımlayabilir. Ayrıca diller arasında var olduğu gibi öğrenciler tarafından algılanan ve 1977'de Kellerman tarafından öne sürülen *algılanan dilsel uzaklık* (fr. Perçue de la distance linguistique) kavramını eklemek gerekir. Kellerman'nın yürüttüğü araştırmalar, aktarılabilirliğin *psikotipoloji* (fr. Psychotypologie) tarafından etkilendiğini göstermiştir. Psikotipoloji, öğrencinin iki dilin birbirlerine benzer olduğunu düşünmesidir. Dolayısıyla ana dilin özellikleri, yabancı dilin biçimlerini etkileyebilme olasılığındadır. Haghverdi ve Tabrizi'ye (2012) göreyse, Kellerman'nın psikotipolojisi, yabancı dil öğrenenler tarafından algılanan ana dil ve yabancı dil arasındaki benzerliktir.

Kellerman'a atıfta bulunan Corder'e (1981, s.95-98) göre öğrenci, yabancı dil öğreniminde, ana dilindeki biçimlerin aktarılabilirliğine odaklanmaktadır ancak aktarılabilirlik yerine ödünç alınabilirliği tercih etmektedir. Öğrenci, ana dilde ve hedef dilde benzerlikleri oldukça açık görebilmektedir. Dolayısıyla söz konusu benzerlikler, öğrenciye, ödünç alınabilirmiş gibi gelebilmektedir. İlk aşamalarda öğrenciler, ana dillerini olduğundan daha eşsiz görmeleri yanılgısına düşmektedirler. Öğrencinin, ana dili ile ilgili eşsizlik değerlendirmesi daha gerçekçi boyutlara vardığında ve öğrenci ana dilinden ödünç almaya daha istekli olduğunda, dilsel uzaklığı değerlendirmesi daha gerçekçi olmaya başlamaktadır.

Davin-Chnane (2005, s. 133) ise, Dabène'nin ileri sürdüğü üç ölçüt ve yabancı dil öğrenimini etkileyen özdeksel (coğrafi), kültürel, dilsel ve kendisinin eklediği psikolojik uzaklıkları, Fransa'da Fransızca öğrenen Türk, Mağrip ve Komorlar kökenli öğrenciler

üzerine yapmış olduğu çalışmasında incelemeye çalışmıştır. Davin-Chnane'e göre, Komorlar gibi bazı öğrenciler için özdeksel uzaklık, değerli bir ölçüttür ve söz konusu uzaklık önemli olduğu kadar tarih de önemlidir. Dilsel bir miras olduğu gibi, resmi dil olarak kullanılan Fransızcanın, Komorlar için yabancı dil olduğunu söylemek ve yabancı dil olarak öğretmek zor olabilmektedir. Çoğunluktaki Mağripli ve azınlıktaki Türk öğrenciler için coğrafi uzaklık, önemli değildir. Fransızca, Mağriplilerin günlük hayatlarında, okullarında ve her türlü ortamda var olduğundan, Fransızcaya çok fazla *yabancı* kalmamaktalar ancak Fransızca coğrafi olarak çok uzak olmamasına karşın, Türk öğrenciler için oldukça *yabancı* kalmaktadır. Dolayısıyla özdeksel uzaklık veya yakınlık, dil ediniminde çok fazla önemli değildir. Üzerinde durulması gereken, yaşanılan coğrafya üzerinde edinilecek yeni bir dile ne kadar maruz kalındığıdır.

Kültürel uzaklık ise; isminin imlediği gibi yaşam ve düşünce üzerine etki yapmaktadır. Dünyayla, diğer insanlarla, çevreyle ilişkileri ve hatta yaşama, davranışta bulunma, konuşma, yürüme gibi tarzları kapsamaktadır. Yeni bir coğrafyaya varıldığında kültür, iyi ve güzel olarak görülse bile, okul ve sosyal kaynaşmaya engel oluşturabilmektedir (Davin-Chnane, 2005, s. 133). Kültürel farklılıkların olması, yabancı dil öğrenim sürecini olumsuz belki de olumlu olarak etkileyebilecektir. Sapir, Whorf, Humbolt gibi araştırmacı ve dilbilimcileri yakından ilgilendirmiş ve dil-kültür ilişkisi üzerine birçok değerli eserler vermişlerdir. Kültürel uzaklık, dil ediniminde çok önemli bir yere ve işleve sahiptir. Zira yabancı dil öğrenirken kültürünün de anlaşılması, dil edinim sürecini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Lado, 1957, s.83). Dil edinim sürecini, olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen diğer bir etmen ise, dilsel uzaklıktır. Bir sonraki başlık altında, dil edinim sürecini etkileyen bu etmenden söz edeceğiz.

2.2.3.2. Dilsel Uzaklık

Dilsel uzaklık; anlatım, ifade, konuşma, sözdizimi, sözcük bilgisi, sesbilgisi, yazma, biçim gibi kavramları çağrıştırmaktadır. Her dilin kendine özgü edinim mantığı ve özellikleri, sosyal iletişimde gereksinimleri ve kültürel aktarımları bulunmaktadır. Örneğin, Arapçanın sağdan sola ve Fransızcanın soldan sağa doğru yazılması, büyük küçük harf uyumları her dilin kendine özgü özellikleridir. Bu nedenle Fransızcanın Arap öğrenciler için dilsel sistem bakımından *yabancı* olduğu ileri sürülebilir (Davin-Chnane, 2005, s. 133-134). Türk öğrenciler için söz konusu durumu değerlendirirsek; yazım olarak aynı taraftan ve birkaçı dışında, her iki dildeki harfler neredeyse aynıdır.

Ancak Fransızca ve Türkçenin sözcük bilgisi, sesbilgisi, biçimsel, sözdizimsel ve yapısal özellikleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, Fransızcanın Türk öğrenciler için de *yabancı* olduğu ileri sürülebilir. Dilin yabancılığı (fr. Xénité) ise, öğrenilecek dile karşı öğrencinin güdülenme düzeyini olumlu yönden çok, olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Söz konusu bu terime ayrı bir başlık altında göz atmak faydalı olacaktır.

2.2.3.2.1. Dilin Yabancılığı

Dilin yabancılığı kavramını ortaya ilk olarak Harold Weinreich atmış ve sonrasında üzerinde birçok çalışma yürütülmeye başlanmıştır. Besse'e atıfta bulunan Castellotti'ye (2009, s. 24-25) göre, en azından ana dili edindikten ve ana dilde eğitim yapıldıktan sonra, yabancı dilin doğal olarak edinilen ya da kurumsal olarak öğretilen bir dil olup olmadığı netleşmektedir. Ana dili ile yabancı dil arasında bazı yapıların, birbirine benzememesi ya da birinde olan yapıların diğerinde olmaması, söz konusu yapıların *yabancı* olmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu *yabancılık* düzeyi zaman ve uzamda değişmektedir. Söz konusu *yabancılık*'ı Weinreich, *dilin yabancılığı* olarak adlandırmaktadır. Doucet'ye (2011, s. 15-16) göre, kendi özellikleriyle ana dilin karşıtı bir dil, edinmenin ve öğrenmenin dilsel bir nesnesi olarak ele alındığında, yabancıdır. Dabène'e atıfta bulunarak, yabancı dili, bir grup insanın öz dilleri olmayan dil olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bir dilin hangi durumlarda daha az ya da daha çok *yabancı* olduğunun ayırt edilebilmesi için, Dabène'nin birçok olgu ortaya attığını belirtmektedir. Bir ülkede yabancı olarak düşünülen bir dil, bir ya da birçok yabancı ülkenin resmi dilidir veya ana dili olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenen aynı grup içerisinde edinilen dil, birileri için *yabancı* ve birileri içinse ana dili olabilir. Bazı durumlarda öğrencilere, tamamıyla ikinci bir dilde eğitim verilmekte ve bu dil ana dilleriymiş gibi öğretilebilmektedir. Bir dil, birilerine az ya da çok yabancı gelebilir. Bu durumda, diller arasında tipolojik ve tarihsel benzerliklerin var olduğu kabul edilecek olursa, bir dilin yabancılık derecesi ölçülebilir mi? Bir dil ne zamandan itibaren artık yabancı olmamaya başlamaktadır? Dil öğrenmek isteyenler için bir dilin yabancı olma özelliği bir üstünlük sağlar mı? Bir dilin yabancı olarak nitelenmesi, ona belli bir değer, özel bir görünüş ve çekicilik vermelidir. Bir dil yabancı kalarak, *yabancı* olma özelliğini ve ayrıca belli bir çekiciliği koruyabilmektedir.

Su'ya (2013, s. 93) göreyse, Weinreich'in ortaya attığı dilin yabancılığı kavramını Dabène; dilsel, kültürel ve özdeksel olarak üç uzaklıkta tanımlamaktadır. Bir dil, doğal olarak yabancı değildir. Sosyal ortamda ve eğitimsel müdahale dışında, edinim durumuna bir ya da birçok konunun yerleştirilmesi veya pedagojik yönlendirmeyle kurumsal ortamda öğrenilmesi onu *yabancı* kılmaktadır. Dilin yabancılığı, fiziksel ya da sosyokültürel *başkasılık* (fr. Altérité) belirtilerini temsil etmektedir. Bu belirtiler dilde, en gözlemlenebilir olanlardır ve dile ayrılan yabancılık oranı, farklı ölçütlere bağlı olarak değişebilmektedir. Dilin yabancılığı, olumsuz bir anlam çağrıştırmasına karşın hem kültürel hem dilsel olarak yeniliğe karşı ilgi çekmesi sayesinde öğrenmeyi kolaylaştıran bir etken olarak düşünülebilir (Su, 2013 s.47-48). Su, Fransa'daki Tayvanlı öğrencilerin kültürlerarası ve dilsel becerilerinin gelişimi üzerine hazırladığı tez çalışmasında uygulamış olduğu sormacalarda, en büyük zorluğu dilin kendinde yaşadığını belirtmektedir. Ona göre, Kuzey Çin lehçesi ve Fransızca arasındaki özdeksel, kültürel ve dilsel uzaklıklar, özellikle dilbilgisi ve sözcük üzerine olanlar, Tayvanlı öğrencilerde önemli zorlukların kaynağıdır. Sözlü anlatım ve dinleme-anlamada zorluklar yaşanmaktadır. Diğer deyişle, öğrencilerin yaşadığı *yabancılık* duygusu, sadece dillere değil, aynı zamanda kültürel soruna bağlı olabilmektedir.

Dilin yabancılığı kavramını öne süren Weinreich'e (1986, s. 189-196) göre, bir dilin edinimi zaman gerektirir; zira dillerin öğretiminde ve dilbilimde söz konusu zaman yaptırım gücüne sahiptir. Birçok farklı sebepten dolayı yabancı dil, daha az veya daha çok *yabancı* gelebilir ve yabancı olma özelliği ilgi çekebilir. Birinin başka biriyle iletişime geçememesinden kaynaklanan utanma ve çaresizlik hissi, başkalık ve yabancılığı temsil etmektedir. İsteyip iletişime geçememek, karşılıklı olarak her iki kişide yabancılık duygusu uyandırmaktadır. Dilbilimin, iki dil arasındaki uzaklığı ölçmek için bir yöntem önermesi ve iki dil arasında var olan yabancılık derecesini tanımlaması gerektiğini ifade etmektedir. Gerçekten, böyle bir yöntem arayışı içinde hep olunduğunu ancak iki ya da daha fazla dil arasında tarihsel ve tipolojik benzerlik ilişkisini gösteren özelliklerin tanımlanmasıyla yetinildiğini belirtmektedir. Yabancı dillerin ediniminin en büyük düşmanı, bu dillerin yabancı oluşlarıdır. Bu nedenle en etkili ve verimli şekilde bir dil edinebilmek için dikkatlice dillerin yabancılığını gidermek gerekir. Bu bakımdan 1950'lerden itibaren, karşıtsal dilbilim ile karşılaşılmaktadır. Bu alan, yabancı dil edinilirken dilbilgisel yanlışları önceden söyleyebilmek amacıyla iki dil sistemi arasında yapısal farklılıkları belirlemeye çalışmaktadır. Karşıtsal yöntemi, yabancı dillerin öğretimi için başarılı görmektedir. Bir

taraftan hedef dil öğrenen öğrenciler, edinilen bir yapıda göze çarpan yabancılığın farkına varamamakta; diğer taraftan, yabancı dillerin öğretiminde, bu yabancılığı gidermek için uygun araç gereçler ortaya konmamaktadır. Bu nedenle sadece kendini gösteren yabancılıkla savaşmak yeterli değildir çünkü hedef dil öğrenen öğrenciler de yabancılığı kendilerine tehdit olarak görmektedirler. Ana dili olmayan diller, bilincin en derin katmalarına erişemeyebilir ve tamamen yabancı olarak kalabilirler. Yabancı dillerin yabancılığı, değişik şekillerde ve farklı yoğunluk derecelerinde ortaya çıkabilir.

Sonuç olarak, ana dili ve hedef dil arasındaki uzaklık, yabancılık veya farklılık algısı, öğrenci tarafından aktarım kullanımını kontrol eden önemli etmenlerdir (Rast, 2006). Öğrenciler, ana dillerine tipolojik olarak yakın dillerle karşı karşıya kaldıklarında, en çabuk ulaşılabilen ve daha önce de sözünü ettiğimiz çeviri ya da karşılaştırma stratejilerine başvurmaktadırlar. Yabancı dil edinilirken çıkarsama gibi diğer stratejilere başvurulduğunda yabancılık, yönlendiren birinin olmaması durumunda olumsuz veya önleyici bir etkiye sahip olabilmektedir. Ana diline tipolojik yakınlık ise, başvurulabilecek birçok farklı öğrenme stratejilerini olumlu olarak etkileyebilecektir (Dahm, 2013, s. 309-310). Dolayısıyla öğrenciler, yeni bir dil öğrenirken daha önce edinmiş oldukları bir dile başvurarak aktarma yaparlar ve edinmeyi daha çok kolaylaştırmayı amaçlarlar. Ancak yanlış yapılan aktarma, iki dil arasında girişiklik denen olguya yol açmakta ve bunların sonucunda, yanlış ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu sorun ise, edinimin daha çok zorlaşmasına neden olmaktadır. Aktarma, yabancı dil öğreniminde önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle, bir sonraki başlıkta söz konusu kavramı ayrıntılı olarak inceleyeceğiz.

2.2.3.3. Aktarma (Transfert)

Aktarma tartışmaları, 1940'lı ve 1950'li yıllarda Amerikalı dilbilimcilerle başlamış ve o dönemde yayımlanan Fries, Lado ve diğer dilbilimcilerin eserleri, daha sonraki çalışmalara öncüllük etmiştir (Odlin, 1997, s. 6). Aktarma, genelde ana dili sistemlerinin, *ara dil* dilbilgisi içerisinde birleşmesi olarak görülmekte ve bir öğrenme stratejisi olarak çağrışım yapmaktadır. Corder'e (1981, s. 99-100) göre, psikolojideki özgün tanımını hatırlamak yararlıdır. Söz konusu tanıma göre aktarma, işlevsel olarak yeni bir davranışsal etkinliğin içerisinde, önceden edinilmiş davranış varlığının sürekliliğidir. Ayrıca aktarma, davranışçı öğrenme kuramında var olan bir kavramdır ve *edim* özelliklerinin adlandırmasına işaret etmektedir. Böyle bir kuramın içinde temel

bilişsel yapılar ya da *edinç* kavramı yer almamaktadır. Gagné'ye göndermede bulunan Dahm (2013, s. 188) ise aktarmayı, yeni karşılaşılan durumlarda, daha önceki bilgilerin uygulanması ve etkinleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejisine bakılırsa aktarma kavramı, ana dilinde sahip olunan benzer tümcelerin üretimi için gereklidir ancak ana dil, yabancı dil ile benzerlik göstermezse, bu durum girişiklik yanlışları olarak ortaya çıkabilmektedir. Ancak benzerlik gösterirse, aktarma özellikleri fark edilmeden olumlu geçişler sağlamaktadır (Corder, 1981, s.99-100). Hendrich, Valová, Cuq'e atıfta bulunan Březinová'ya (2009, s. 7) göre aktarma; yöntemsel ve stratejik özellik, öğrenme kuralı, hedef dil öğretiminin devamlılığıdır. Castellotti'ye (2009, s. 116) göreyse, başka bir içerikte kullanılmak üzere önceden edinilen ya da bilinen bir olgunun yeniden düzenlenmesidir ve dilsel bir sistemin biçimleri, başka sisteme aktarılabilir. Bir dilden diğer bir dile sözcük uyumu geçişi olarak nitelendiren Gaoudi'ye (2012, s. 34) göre de girişiklik söz konusu olursa, olumsuz aktarma yapılmaktadır.

Odlin (1997) ise, *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning* başlıklı değerli kitabında aktarma kavramını; söylem, anlam, sözdizimi, ses bilgisel, sesbilim ve yazma sistemleri, yapısal olan ve olmayan etkenler gibi başlıklar altında oldukça geniş anlamda incelemektedir. Odlin'e (1997, s. 25-26) göre aktarma, sadece *alışkanlık oluşumunun bir sonucu değildir* ve *sadece girişiklik de değildir*. Girişiklik kavramı, yabancı dilin bazı açılardan tanımlanmasında uygulanabilir. Ana dilinin ya da önceden edinilmiş dil etkilerinin büyük çoğunluğu, yabancı dil öğrenimine yardımları olabilir ve özellikle iki dil arasındaki farklılıklar çok az olursa, olumlu anlamda hedef dil öğrenimine katkı sağlayabilirler. Ayrıca girişiklik kavramı, olumlu aktarmanın zıt anlamlısı olumsuz aktarmadan başka bir şey değildir. Olumlu aktarma, ana dil ile hedef dil arasındaki benzerliklerin ve aynı türden sözcük dağarcığının etkilerini kolaylaştırabilir. Odlin, a*ktarmayı, sadece ana dile başvurulan son çare olarak düşünmemek gerektiğini belirtmektedir.* Yabancı dil öğrenim sürecinde yeni edinilen bilgi eksik kaldığında, son çare olarak ana dil kurallarına ya da önceden edinilmiş bilgiye başvurulmaktadır. Zira öğrenci, ana dilinin özelliklerini yabancı dile aktarma eğilimindedir. Söz konusu iki dilde dilsel özelliklerin benzerlik göstermesi, öğrenim sürecini olumlu yönde etkilemektedir ancak yabancı dil özelliklerinin biçimsel açıdan farklılık göstermesi, ana dilden aktarma yapılırken zorlanmalara ve hatta yanlışlara neden olmaktadır (Wagner, 1982, s. 219). Odlin'e (1997, s. 27) göre *aktarma, her zaman ana dili etkisi değildir*. Öğrenciler iki dil bildiklerinde, her iki dildeki bilgi,

üçüncü bir dilin edinimini etkileyebilmektedir. Üçüncü ya da daha fazla dilin bilgisi ise, üç veya daha farklı dil etkileşimine yol açabilmektedir.

Dahm (2013, s. 333-334) ise aktarma durumunu, birbirleriyle benzerlik gösteren Hollandaca, İtalyanca ve Fince'de üstsözdizimsel etkinlikler üzerine yürüttüğü çalışmalarda gözlemlemiş ve sorunu çözme bakımından öğrencinin başvurduğu örnekseme hadisesini incelemiştir. Öğrencilerin, karşı karşıya kaldıkları yeni sorunların üstesinden gelebilmek için, önceden edinmiş oldukları becerileri yeniden kullandıklarını gözlemlemiştir. Dolayısıyla örnekseme yoluyla, öğrencinin düşünce yürütmesini sağlayan koşullar ve önceden çözülen sorunlar ile ilişki kurarak nasıl kontrollü bir aktarma gerçekleştirdiğini incelemiştir. Ancak öğrenciler tarafından algılanan benzerlik, aktarmanın düzeyini etkilemiş ve yapısal benzerlik aktarmanın yönünü belirlemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin, edinim izlemlerini olduğu kadar, önceden edinmiş oldukları becerileri aktarılabildiklerini saptamıştır.

Kellerman'a atıfta bulunan Rast (2006, s. 120) ise, ana dilden hedef dile zorunlu olarak aktarma yapılmadığı savını ileri sürmektedir. Ayrıca öğrenci tarafından aktarım kullanımını kontrol edecek ana dilin psikolojik yapısı, ana dili ve yerel dil arasındaki uzaklık algısı ve yabancı dilin bilgisi gibi üç etmenden söz etmektedir. Her biçimin aktarılamayacağını ve dil yapısının aktarılabilirliği belirlemediğini ifade etmektedir. Ana dili ve hedef dil arasındaki uzaklığı değerlendiren ve söz konusu iki dil arasında kendine özgü yakınlık psikotipolojisini yaratan öğrencidir. Örneğin, ana dildeki bir biçim, dilin kendine özgüdür, dolayısıyla aktarılmayabilir ve bir biçimin aktarılabilmesi için yakınlık *algısı* tümüyle yeterli olmayabilir. Bununla ilgili Kellerman'a atıfta bulunan Rast, öğrencinin ana dildeki bazı öğeleri *belirtili* (fr. Marqué) yaparak aktarılmalarını engellemesini ve söz konusu öğelerin hedef dildeki bazı görünüşlerini ret etmesini, bu *algı*ya bağlamaktadır. Gerçekten, diller arasında son derece güçlü bir benzerlik olsa bile, bu durum, öğrencinin hedef dildeki etkinliğini süzgeçten geçirmesini sağlamaktadır. Söz konusu filtreleme, öğrencinin bilgisi dışında, işlev ve biçim özdeşliğinin gözlemlendiği iki dilin öğeleri üzerine etkilidir. Tardif'ten alıntı yaparak, edinim aktarımlarının bilişsel aygıtın ilk adımlarını oluşturduğunu dile getiren Dahm'a (2013, s. 332-333) göreyse, daha önce edinilen beceriler ve bilgiler, yeni edinileceklere karşı hazır olunmasını sağlamaktadır. Edinim süreci ise, söz konusu bilgi ve becerilerin aktarılabilirliğini geliştirmektedir.

Gerçekten, ana dilinin dil bilgisel yapısı, hedef dile aktarılma eğilimindedir. Öğrenci, ana dildeki tümce biçimlerini, değişkenleri, sayıları, cinsleri aktarabilmektedir.

Öğrenci bu durumu, sadece belli örnekler (deyim, atasözü vb.) ilgisini çekmesi durumunda fark edebilmektedir. Ayrıca ana dilden yabancı dile, okuma alışkanlıklarını dahi aktarabilmektedir. Öğrenci, bu dirençli alışkanlıklar aktarımını hafife alabilmekte ve daha önce ana dilinde kullandığı için söz konusu aktarımı değiştirmesi zor olabilmektedir. Her dilin, dil bilgisel yapısının biçimi ve anlamı bulunmakla beraber her yapının dağılımı da vardır. Bu dağılım, bazı durumlarda ve çevrede ortaya çıkmakta ve bazı diğer dillerde çıkmayabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, ana dilinin yapısını aktarırken, biçim, anlam ve dağılımını aktarabilmektedirler. Dillerin dil bilgisel yapılarının anlam, biçim ve dağılımı doğal olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle öğrenci, aktarma yaparken iki dil arasında benzerlik bulamazsa öğrenmede zorluk çekebilmektedir ancak benzerlikler bulursa, öğrenmeye karşı güdüsünü arttırdığı için öğrenme kolay olabilmektedir (Lado, 1957).

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, kendi dillerindeki ve kültürlerindeki anlam, yapı, biçim ve kullanımları, hedef dile ve kültürüne aktarma eğilimindedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde farkında olmadan ana dilinin seslerini de kullanmaktalar ve bunlara zamanla alışmaktalar. Bu alışkanlıklar yüzünden kendi dillerine benzemeyen ses özelliklerini çok rahat duyup anlayamamaktalar. Dolayısıyla, ana dilindeki tüm sesbirimleri, değişkenleri, vurgu ve ritimleri, tonlamaları diğer dile aktarabilmekteler (Lado, 1957, s. 11). Dillerin sesbirimleri birbirlerine benzemiyorsa ya da farklıysa öğrenci, önemli söylem sorunlarıyla karşı karşıya kalabilmekte ve bu sorun, daha sonra sözcük ve dil bilgisini etkileyebilmektedir. Bu tür benzeyen benzemeyen sesleri ayırmada, kesin bir çizginin koyulması zor olabilmektedir; zira bir dildeki sesler diğer dildekiyle aynı seslere benzetilebilmekte ya da benzetilememektedir (Lado, 1957, s. 15). Öğrenci, hedef dili konuştuğunda ve dinlediğinde ana dilindeki aktarımın etkileri aynı olmayabilmektedir. Konuştuğunda, ana dilin karşılığını bulacağı anlamı kendi seçmekte ve biçimleri kendi üretebilmektedir. Dinlediğinde ise, ana dilde olduğu varsayılan biçimleri duyup anlamları ilişkilendirebilmektedir (Lado, 1957, s.59). Dolayısıyla, ana dilinden hedef dile tekyönlü bir biçimde girişiklikler meydana gelmektedir. Aynı şekilde düşünen ve Martinet'ye atıfta bulunan Bouton'a (1984, s. 51) göre öğrenci, iki dile tam olarak egemen olsa bile, *girişikliklere* karşı koyamamaktadır. Temas halindeki iki dilin nereye kadar birbirlerine karşılıklı olarak etkilerinin olmayacağı, var olan dilsel sorunlardan biridir. Bu nedenle öğrenci, ana dilin alışkanlıklarını aktarma eğiliminde olduğundan yabancı dilin yapısını öğrenmesi, kolay ya da zor olmaktadır. Benzer yapıların öğrenilmesi, çok kolaydır çünkü aktarılmaları

rahat olmakta ve yabancı dil öğreniminde tatmin edici bir şekilde işlev görebilmektedir. Farklı yapıların öğrenilmesi ise, zordur çünkü aktarıldıklarında, hedef dilde işlev göremezler. Farklı yapıların kontrol düzeyi ise, öğrencinin ana dilini ne kadar iyi öğrendiğine ve ana diline ne kadar egemen olduğuna bağlıdır (Lado, 1957, s. 59).

Sonuç olarak aktarma, bir dilin dilsel alışkanlıklarının diğer bir dile getirilerek, yabancı dil öğreniminin kolay ya da zor olmasına yol açması olarak tanımlanabilir. Aktarma iki türlüdür: aktarma yapılırken benzerlik söz konusu olduğunda, edinim kolay yani olumlu; farklılık olduğunda zor yani olumsuz olmaktadır (Březinová, 2009, s. 7). Dil edinimi sürecinde, her öğrencinin olumlu ya da olumsuz etkilenebileceğini dile getiren Şavlı (2009, s. 182), bu durumun genelde diller arasında var olan farklılıklardan ve benzerliklerden kaynaklandığını açıklamaktadır. Ana dilinin ya da daha farklı bir dilin etkisiyle doğru biçimleri ortaya koyması durumuna olumlu, bunun tam tersini yapması durumunda olumsuz aktarma veya girişiklik dendiğini belirtmektedir. Odlin (1997, s. 36) de, iyi bir karşıtsal incelemenin aktarma olayını daha iyi açıklayabileceğini ya da iki dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların olası sonuçlarını olumlu aktarma ve olumsuz aktarma gibi bir sınıflandırma yaparak daha iyi anlaşılmasının sağlanabileceğini belirtmektedir.

Olumlu aktarma, ana dilinin ya da daha önce edinilmiş bir dilin benzerlikler sunarak, hedef dilin edinimini kolaylaştıran uygulama olarak tanımlanmaktadır (Allard, Mizoguchi ve Bourdeau, 2006) ve gerçekten yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Březinová, 2009, s. 7). Olumlu aktarmanın etkileri, sadece farklı ana diline sahip öğrencilerin başarılarının karşılaştırılmasıyla belirlenebilir. Genelde böyle karşılaştırmaların iki dil arasındaki benzerlikleri, birçok bakımdan olumlu aktarma üretebilir (Odlin, 1997, s. 36). Örneğin, iki dil arasındaki benzerlikler, okuduğunu anlama zamanını en aza indirebilir. Ünlü arasındaki benzerlikler ise, ünlü seslerinin daha iyi tanımlanmasını sağlayabilir. Yazma sistemleri arasındaki benzerlikler ise, hedef dilde yazma ve okumada öğrencilere üstünlük verebilir. Sözdizimsel yapıların benzerlikleri de dilbilgisi edinimini kolaylaştırabilir. Hedef dildeki sözdizimine benzer sözdizimi ile konuşan öğrenciler; ilgi tümceciği, sözcük dizimi ve tanımlıklarda çok az zorluk çekebilir (Odlin, 1997, s. 36).

Olumsuz aktarma ise, dilsel girişikliğin eşanlamlısıdır (Březinová, 2009, s. 7). Hedef dilde uyulması gereken kurallardan farklılıklar içermesine karşın, olumsuz aktarmanın tanımlanması daha kolaydır. En basit şekliyle, hedef dilde kullanılan becerilerle ana dildekilerin farklı olmasından kaynaklanan ve yabancı dil öğrenimini

zorlaştıran bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Allard, Mizoguchi ve Bourdeau, 2006, s. 2). Olumsuz aktarma yanlışların üretimiyle özdeşleşme eğiliminde olmasına karşın, bir öğrencinin yabancı dil öğrenimi, söz konusu hedef dili konuşanınkinden farklı olacaktır (Odlin, 1997, s. 36). Sonuç olarak, olumsuz aktarma *girişiklik* sorununa yol açan en önemli etkendir.

2.2.3.4. Girişiklik (Interférence)

Girişiklik, dillerin etkileşime geçmesiyle ortaya çıkabilecek bir olgudur ve bu dil edinilirken karşılaşabilecek bir durumdur. Girişiklikler, sıklıkla olumsuz aktarmalara dayanmaktadır. Ana dilin ya da önceden edinilmiş bir dilin kullanım alışkanlıklarının, yeni öğrenilecek dilde kullanılmak üzere aktarılırken ortaya çıkan yanlışlar olarak tanımlanabilir. Genel olarak, var olan bir kurala uymamadır (Belkacem, 2009, s. 286). Yeni bir dil öğrenme konusu olmadığı sürece, sadece önceki bilgileri harekete geçirir. Öğrenci, bildiği bir dildeki anlamı çıkarabilmek için hem ana dilindeki hem yabancı dildeki dilsel sistemleri kendi kendine karşılaştırabilir (Dahm, 2013, s. 115). Dolayısıyla, farklılık ya da uzaklık derecesi ne kadar yüksek olursa, ana dil ile hedef dil arasında aşılması gereken yol, göreceli olarak uzamaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin ara dilindeki ana dilinin özellikleri ne kadar çok olursa, girişiklik yanlışlarının ortaya çıkması da o kadar artmaktadır. Ancak Corder'e (1981, s.95-98) göre, bu varsayım tartışmalıdır. Öğrenci, benzer öğrenme koşulları içerisinde olsa bile, çok sayıda ve öngörülemez girişiklikler yapılabilir ve söz konusu bu durum, öğrenciden öğrenciye değişebilir.

Březinová'ya (2009, s. 8) göreyse girişiklik, olumsuz aktarmadır; karşılıklı etki ya da düzen bozukluğudur. Girişiklik, eğitbilimsel bakımdan, ana dil yapılarının ya da alışkanlıklarının etkisi altında öğrencinin, yabancı dil edinirken yaptığı özel bir yanlış türüdür; dilsel kuralın bir kesintisidir. Söz konusu kesinti ise, anlama yetersizliğine yol açmaktadır. Mackey'e gönderme yaparak girişikliklerin, öğrenim stratejileri olarak görülmeleri gerektiğini belirten Brou-Diallo'ya (2007, s. 15) göre, bir dilde yazıldığında ve konuşulduğunda diğer bir dilin öğelerinin kullanılması, girişikliktir. Girişikliğin bir dilden diğerine, zamana bağlı olarak ve hatta tek bir öğrencide dahi niteliksel ve niceliksel değişiklik gösterebileceğini ileri sürmektedir.

Corder (1981, s. 98) ise, ana dili ve diğer dillerin öğrenim sürecinde girişikliğin önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla, ayrım yerlerinin ve benzer

noktaların ortaya çıkarılması amacıyla ana dilin ve yabancı dilin sistemlerinin karşıtsal olarak incelenmesi gerekir. İleri sürülen böyle bir karşılaştırma yöntemi, dil edinilirken oluşacak aktarmaların ve öğrenciler tarafından yapılacak yanlışların öngörülebilmesini sağlamaktadır. Karışıklığa yol açan ana dilin, yabancı dil öğreniminde en iyisi bir süzgeç ve en kötüsü bir engel olabilmektedir. Castellotti (2009, s. 69) bununla ilgili bir araştırma yürütmüş ve öğrencilerden yabancı dilde düşünmeye çalışmalarını, kafalarında ana dillerinde kurmuş oldukları tümceyi çevirmemelerini ve doğrudan hedef dilde dile getirmelerini istemiştir. Ancak öğrenciler, ana dillerinde düşündüklerini çevirmeye çalıştıklarını, bu nedenle bazı yanlışlar yaptıklarını ve ana dillerine başvurmadan doğrudan hedef dilde tümce kurabilmenin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Castellotti, ana dili ve yabancı dil arasındaki sorun üzerine geliştirilen birçok araştırmanın öncelikle bu ilk kuram olan karşıtsal incelemeye göre oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Corder'e (1981, s.99) dönersek, ana dilinin özellikleri, yabancı dil öğrenim sürecini kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Ancak ne kolaylaştırma ne de zorlaştırma girişiklik olgusuna yol açmaktadır. Söz konusu her iki durumda da yapılacak yanlışlar, girişiklik değil gelişimseldir. Debyser'e (1970, s. 31-35) göreyse, girişiklik üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. İlki, psikolojik açıdan davranışların bulaşmasıdır. Bu sorun, Amerikan kuruluşu MLA'nın (fr. *Association de language moderne*) hazırlamış olduğu terim sözlüğünde, var olan bir alışkanlığın öğrenmedeki diğer bir alışkanlık üzerine olumsuz etkisi ve bu tanımların uygulamalı psikolojiye karşılık gelmesi olarak açıklanmaktadır. İkincisi dilseldir; diller arasındaki temastan kaynaklanan çift dilliliğin bir aksamasıdır; yazarken ya da konuşurken bir dilin öğelerinin diğer bir dilde işlev görmesidir. Üçüncüsü ise, ana dilinin yapıları ya da ana dili alışkanlıklarının etkisi altında yabancı dille karşılaşan öğrencinin yaptığı yanlışın belirli bir türüdür. Ayrıca ana dili ilgilendiren bir unsurla yabancı dildeki bir öğe arasında benzeşim olduğunda ortaya çıkabilen bir sorundur.

Boyer ve Rivera'ya atıfta bulunan Karaağaç (2012, s. 178) da yabancı dilde edincin yetersiz kalmasının girişikliklerden başka bir şeye neden olmadığını ve girişikliklerin dil sisteminin farklı düzeylerini etkileyebileceğini açıklamaktadır. Galisson ve Coste ve Martinet'ye gönderme yaparak, girişikliklerin sözcük düzenine ya da tümce yapısına, biçime, dilbilgisine etki yapabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bir dille temasa geçilmesiyle ses, biçimsözdizimsel, sözcüksel, anlamsal, dilsel, kültürel anlamda eğitbilimsel girişikliklerle karşı karşıya kalınabilmektedir (Gaoudi, 2012;

Březinová, 2009). Sonuç olarak girişiklik, dil edinim sürecinde olumsuz aktarmadan kaynaklanır; yanlışlara ya da öğrenim sürecinde zorlanmalara yol açar. Olumlu katkısı olmamasından dolayı, istenmeyen ancak kaçınılamayan bir durumdur. Ses bilgisel, dilbilgisel, sözdizimsel, biçimsel, sözcüksel olarak dil edinim sürecinin her aşamasında karşı karşıya kalınabilecek bir sorundur. Sonrayı (fr. Proactif) ve önceyi (fr. Rétroactif) kapsayan girişiklik, edinçte ve edimde, görünür ve saklı gibi farklı türleriyle karşılaşılabilmektedir.

2.2.3.4.1. İleriye ve Geriye Etkili Girişiklik

İngilizce öğrenen bir öğrenciye, "yaşın kaç?" sorusu yöneltildiğinde, *I am twenty years old* demesi beklenir. Yani burada "be" fiilinin {am}, {is}, {are} biçimbirimsel değişkelerini (fr. Allomorphe) kullanması gerekir. İngilizce öğrenimini tamamladıktan sonra Fransızca öğrenmeye başlayan söz konusu aynı öğrenciye, Fransızcada doğrusunu öğrenmesine karşın yaşı sorulduğunda, önceden İngilizcede edinmiş olduğu yapıdan hareket ederek, "*J'ai vingt ans*" demesi gerekirken, "*Je suis vingt ans*" demekte ve olumsuz aktarma yapmaktadır. Bu nedenle bir önceki edinimin bir sonraki edinimi olumsuz etkilemesine ya da işlev kazanmasını engellemesine, ileriye etkili girişiklik denmektedir. Ancak daha sonra edinilen yapılar, önceden edinilmiş yapıları olumsuz etkilerse ya da işlev kazanmasına engel olursa, bu da geriye etkili girişiklik sorunu olarak ortaya çıkmaktadır (Březinová, 2009, s. 11-12).

Girişikliğin farklı türleri de bulunmaktadır. Edinçte girişiklik dizgeli, edimde girişiklik ise rastlantısal bir bozulmadır. Diğer deyişle, edinçteki yanlışlar, dizgeli yanlışlardır; edimdeki yanlışlar ise dizgeli olmayan yanlışlardır. Genel olarak, girişikliğin edinç düzleminde mi yoksa edim düzleminde mi gerçekleştiği konusu netlik kazanmamıştır. Ayrıca öğrenci, dil edinim sürecinde herhangi bir yapıyı edinirken, söz konusu yapının eşdeğerini ana dilinde bulabilmesine karşın bu yapıyı bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde işleve koymaktan kaçınması sorununa *gizli girişiklik* denmektedir. Dil edinirken öğrencinin yanlış yapması sorunu ise, *açık girişikliktir* (Březinová, 2009, s. 12). Dil edinimi sürecinde, girişiklik ve türleri ile beraber yanlışa ya da hataya yol açan birçok etken bulunmaktadır. Yanlış, dil öğretiminde üzerinde en çok durulan önemli sorunlardan biridir. Bu nedenle, dil edinimi sürecinde oluşan yanlış ve türlerine göz atmak gerekir.

2.2.3.5. Dil Edinimi Sürecinde Yanlış ve Hata

Yanlış ve *hata* sıklıkla aynı anlamda kullanılmalarına karşın, dilbilimde bu iki terim farklı kavramları ifade etmektedir. Her ikisi arasındaki ayırım, Chomsky'nin dilin tanımında göz önünde bulundurduğu, *edim* ve *edinç* kavramlarıyla doğrudan ilintilidir. *Hata,* edimle ilgili olup bilinçli olarak kurallara uymama anlamı taşımaktadır. *Yanlış* ise, edinç ile ilgilidir; kuralların iyi bilinmemesinden kaynaklı olarak bilinçsizce ve istemeden yapılır. Edinç yanlışları, tekrarlayandır; öğrenci gerekli bilgilere sahip olmadığı için, söz konusu yanlışları düzeltemeyebilir. Edim yanlışları ise, rastlantısaldır

ve hataya benzetilebilir. Öğrenci, yeterli bilgiye sahip olursa, geçici denebilen veya sadece geçici bir dikkatsizlikten kaynaklanabilen yanlışları düzeltebilir. Astolfi'ye atıfta bulunan Gaoudi'ye (2012, s. 41) göre yanlış, hataya benzemektedir ve öğrenci sorumluluğundadır. Davranışçı yaklaşıma göreyse yanlış, kusura benzemekte ve öğrencilerin gerçek düzeyine uyarlanmadığı için, izlencenin algılanma sorumluluğundadır. Yapısalcı yaklaşıma göreyse yanlış, problem durumunda öğrencilerin zorluklar ve zihinsel süreçler üzerinde bilgi kaynağı ve süreçlerin göstergesi olduğu için olumlu bir niteliktir.

Hata; kurallara uymada, ilkede ve süreçte kusurdur (Larousse, 2015) ve her öğrenim sürecinde kaçınılmaz bir gerçekliktir (Aliouat, 2012, s. 68). Uyarı-tepki ve pekiştirme süreçlerinde, öğrenci hata yapmamayı başarmakta ve edinim zorluklarını en aza indiren ilerlemeler kaydetmektedir. Ayrıca iletişimsel yaklaşımda hata, edinimde geçici bir aşama olarak görülmekte ve öğrencinin anlık oluşumlarını temsil etmektedir. Karşıtsal çalışmalar, edinim aşamasında hatanın yararlı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Hataların ne zaman ve neden kendini gösterdiğini anlamak, bütün dil öğreticilerini ilgilendiren bir konudur. Hatalar; öğrencinin özensizlik geçişi, yorgunluk, rahatsızlık, duygu, endişe gibi psikolojik durumlardan ve olağan etkenlerden ortaya çıkabilir. Öğrencinin sorumluluğuyla ilgilidir; kendisinin kaçınması gereken bir olgudur ve hatalar dizgeli değillerdir (Collombat, 2009, s. 45; Şavlı, 2009, s. 181).

Dil edinimi sürecinde istense de istenmese de yanlış yapılacağını ifade eden Aliouat'a (2012, s. 68) göre yanlışlar ise, kalıcı değildir. Brousseau'ya gönderme yaparak, yanlışın sadece rastlantının, belirsizliğin, bilmezliğin etkisi olmadığını, aynı zamanda uyarlanamayan daha önceki edinimlerin bir etkisi olabileceğini ileri sürmektedir. Yanlışların azalması için bilgi alanlarına iyi egemen olunması gerektiğini ve yanlışların eğitbilimde, genel olarak olumsuz düşünüldüğünü belirtmektedir. Collombat (2009, s. 46) göreyse yanlış, dizgeli ve tekrarlayan bir özelliğe sahiptir. Öğrencinin karşısına bir engel türü belirtisi olarak çıkan yanlışları dil öğretenler, önceden görüp bu yanlışlara müdahale etmeleri gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenim sorunu ile ilgilenen Davranışçı Öğrenme Kuramına göre dil öğrenme, bir takım yeni alışkanlıklar edinmekten başka bir şey değildir. Dolayısıyla yanlışlar, yeni dil ediniminde ana dili alışkanlıklarının ortaya çıkması ya da etkisi olarak kabul edilebilir. Birçok yanlış girişikliğe bağlanmaktadır. Uygulamalı dilbilim araştırmalarının çoğu, öğrencinin yaptığı yanlışları saptamak ya da açıklamak için ana dili ve hedef dili karşılaştırmaya kendini adamıştır. Öğrenciler, yabancı dil edinirken

ana dillerini kullanma yöntemlerini benimsemektedir. Söz konusu bu yöntemler, öğrencinin kendisi için dil sistemi bilgisi oluşturma verileridir. Dolayısıyla, ana dil alışkanlıklarından yabancı dil öğrenimine girişiklik sonucunda yanlışlar ortaya çıkmaktadır (Corder, 1981, s. 1-5). Bu nedenle karşıtsal inceleme veya yanlış incelemesi ile öğrencinin yaptığı yanlışların sınıflandırılması gerekmektedir. Bazı yanlışlar, aktarmadan değil, öğrenciye öğretilme yönteminden yani eğitim aktarmasından kaynaklanabilir. Ancak öğretim yöntemlerinden kaynaklanan bazı etkiler yararlıdır; bazıları ise, olmaması gereken yanlışlara sebep olmaktadır. Yanlış incelemeleri araştırmalarında ise, bazı yanlışlar kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Odlin, 1997, s. 19). Ancak bununla ilgili farklı düşünen ve Besse ve Porquier'e atıfta bulunan Castellotti'ye (2009, s. 70) göre, karşıtsal inceleme tarafından öngörülen birçok yanlış, ortaya çıkmamaktadır. Yanlışlar; öğrenme hazırlığına, öğrenciye, yöntemlere veya alıştırmalara bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Gaonac'h'a (2009, s.83-88) göreyse, yanlışların oluşumları öğrencinin ana dilinden kaynaklanmışsa, kendini göstermeyen yanlışların varlığına yöneltebilir ve yabancı dilde yapılan birçok yanlış karşıtsal bir incelemeyle öngörülemeyebilir. Söz konusu yanlışlar, belli bir zamana kadar öğrencinin dilbilgisinden ya da tamamlanmamış kişiliği yüzünden ortaya çıkabilir. Yabancı dil öğrenim sürecinde yapılan yanlış incelemesine, karşıtsal dilbilimin bakış açısının olanak veremeyeceği görüşündedir ve öne sürülen gözlemleri tartışmalı olarak görmektedir. Bununla birlikte bazı yanlışların, ana dilinin girişikliğine ya da dillerarasılık bir etkiye bağlı olup olmadığına karar vermek zor olabilir. Diller arası yanlışlar, öğrencilerin ana dilin girişikliklerine karşı karşıya kalma korkusuyla, yabancı dildeki dilbilgisel yapıları kullanmaktan sakınmaya çalışma eğilimidir. Dolayısıyla, ana dilinin girişikliklerine bağlı yanlışlar, genelde edinimin başlangıcında değil, daha sonra, hedef dile hâkim olmaya başlandığında görülmektedir. Girişiklikler, öğrenci sorunlarla karşılaştığında ve zorunluluğun, öğrendikçe artmasından dolayı da ortaya çıkabilmektedir. Bouton'a (1984, s. 107-109) göre, yabancı dil öğrenim sürecini kapsayan yanlış incelenmeleri, dil ediniminde daha iyi modellerin belirlenmesine yöneltir. Bu yanlışların incelenmesi, dilsel edinim sistemlerinin daha iyi kavranmasına ve ayrıca bunlara bağlı beyin temelli ve psikolojik düzenek düzeylerinin anlaşılmasına katkı sağlar.

Sonuç olarak, yanlış, görecelidir ve kuraldan sapma olarak görülebilir. Sınıf içinde verilen yönergelerin anlaşılamaması, okul alışkanlıkları, öğrencilerin farklı algılayışları, işlevsel, bilişsel, içerik, aktarım, girişiklik, çevresel etkenler gibi birçok

etmen yanlışa neden olabilir ve birçok yanlış türü ortaya çıkabilir (Gaoudi, 2012). Yabancı dil öğrenim sürecini olumsuz etkilemesinden dolayı söz konusu bu yanlış türlerinden söz etmek yararlı olacaktır.

2.2.3.5.1. Yanlış Türleri

Dil edinimi sürecinde her öğrenci, yanlış yapabilir hatta kendi ana dilini konuşurken bile yanlışlar ortaya çıkabilir. Davranışçılar aksini savunmasına karşın yanlışlar, öğrenmede önemlidir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde, yanlışların anlaşılma konusu az önemsemesine karşın yanlış üretimine özel bir ilgi duyulmaktadır. Doğrudan olmasa bile yanlış üretimi, hedef dil öğreniminde bilişsel süreçleri yansıtmaktadır. Dil yanlışları; dil yeterlilik düzeyi ve yabancı dil öğrenimi süreci ile ilgili fikir verebilir. Ayrıca öğrencinin hedef dil kurallarını anlamak için kullanacağı araç işlevlere sahiptir. Söz konusu işlevler önemlidir; zira öğrenci, dil kurallarını içselleştirmeden önce, varsayımlarda bulunup bu kuralların kullanımlarını sınamaktadır. Varsayımları sınama süreci, doğru olmayan dil üretimine yol açabilir. Bu sorun ise, öğrencinin geri dönüt yaparak yapmış olduğu yanlışın doğrusunu öğrenmesini sağlayabilir. Dolayısıyla dil yanlışları, kural oluşumu süreci için gereklidir ve bu süreçte gelişen dil sistemi, ilk defa Selinker (1972) tarafından ortaya atılan *ara dil* olarak da adlandırılır. Yanlış analizi araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alındığı için, dil yanlışları değişik tipte karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar, yanlışları, öğrenci tarafından alınan bir strateji ya da dil gelişiminde bir adım olarak görmektedirler. Dilsel ve dil dışı olmak üzere iki türlü ortaya çıkan yanlışlar; dil yeterliliği yanlışları (fr. Erreurs de compétence de language), dizgesel yanlışlar (fr. Erreurs de systématicité), göreceli yanlışlar (fr. Erreurs de gravité), kaynak yanlışları (fr. Erreurs de source) olarak sınıflandırılmaktadır (Trawiński, 2005, s. 53-54).

Dil yeterliliği yanlışları, dil yeterliliğindeki boşluklardan kaynaklanabilir. Bunlar iki türlüdür; açık (fr. Erreurs ouverts) ve kapalı (fr. Erreurs couverts) yanlışlardır. Açık yanlışlar, dilsel bir yanlıştır ve genelde dilbilgisel alt sistem düzeyindedir. Kapalı yanlışlar ise, dilsel olarak doğrudur ancak bağlam bakımından uygun olmayan söyleyişleri kapsamaktadır (Trawiński, 2005, s. 57).

Dizgesel yanlışlar ise, öğrencinin dilsel gelişim aşamasına göre Corder tarafından öndizgeli (fr. Erreurs présystématiques) ve dizgeli yanlışlar (fr. Erreurs systématiques) olarak gruplandırılmıştır. Öndizgeli yanlışlar, öğrencinin belirli bir kuralı bilmediğinde

ortaya çıkan rastgele yanlışlardır. Dizgeli yanlışlar ise, öğrencinin, bir kuralın doğru olmadığını fark ettiği yanlışlardır (Trawiński, 2005, s. 57). Corder'e (1981, s. 8-9) göre, dizgeli yanlışların oluşumunda, öğrenci kurallar kuruluşuna sahiptir. Ancak genel girdinin ne olduğunun bilinmemesi, bu olasılığı çürütmektedir. Zira girdinin ne olması gerektiğini seçen öğrencidir. Dili daha basit bir sisteme indirgeyerek öğrenci, kural oluşturma eğilimini ortaya çıkarır. Aşırı duygusallık gibi psikolojik, yorgunluk gibi fiziksel durumlarda ve bellek yitimi yüzünden yanlışlar ortaya çıkabilir. Bu tür yanlışlar, dil edimi sürecinde rastlantısal olarak yapılır. Dolayısıyla dizgeli terimini kullanma, aslında *rastgele* yanlışların olabileceğine işaret etmektedir. Dizgeli ve dizgeli olmayan yanlışlar (fr. Erreurs non-systématiques) arasındaki farkı daha iyi anlayabilmek için rastgele üretilen ya da *geçişken edinç* olarak adlandırılan yanlışlar arasında bir ayırım yapılmalıdır. Edim yanlışları, tipik olarak *dizgeli olmayan* ve edinç yanlışları, *dizgeli olan yanlışlardır* (Corder, 1981, s. 10; Khelef, 2008, s. 10). Miller'e gönderme yapan Corder'e (1981, s. 10) göre, yapılan yanlışlar için kurallar belirtmek anlamsızdır.

Göreceli yanlışlar da iki türlüdür: bunlardan ilki, tümcenin tüm düzenini etkileyen "*genel*" ve diğeri, bir öğesini kapsayan "*yerel*" yanlışlardır. Bu tür yanlışlar, anlaşılabilirlik ve uygunluk gibi ölçütlerle değerlendirilir ancak bu ölçütler belirsizdir. Söz konusu bu belirsizlikten dolayı, göreceli yanlış değerlendirmesi büyük ölçüde içgüdüseldir ve bundan dolayı bilimsel bir süreç değildir (Trawiński, 2005, s. 57).

Kaynak yanlışı ise, yanlışın kaynağına yoğunlaşan bir sınıflandırmadır. Ana dilin etkisi, yabancı dilin bilişsel süreci ve iletişimsel stratejiler gibi yanlışlara yol açabilecek farklı etmenlere dayanmaktadır (Trawiński, 2005, s. 57). Dil dışı (fr. Interlinguale) ve dil içi (fr. Intralinguale) olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Dil dışı yanlışları genelde girişiklikten, diğer deyişle, öğrencinin hedef dil öğrenirken, ana dilinden yapmış olduğu olumsuz aktarmalardan kaynaklanmaktadır (Şavlı, 2009, s. 182; Khelef, 2008, s. 11-12). Dil içi yanlışları ise, yabancı dil öğrenimini doğrudan ilgilendirir. Öğrencinin, dil edinirken dilin işlevi ile ilgili kuralları bilmemesi, yanlışa neden olur (Şavlı, 2009, s. 182).

Dil içi yanlışlarının birkaç türü bulunmaktadır. Bunlardan ilki, *düşük üretim* (fr. Sous-production) olarak adlandırılan yanlıştır. Öğrenciler, hedef dil öğreimi sürecinde öğrendikleri yapıların ya çok az ya da hiçbir örneğini üretemeyebilirler. Oluşturulan örnekler ise, çok düşük yanlışlarla sonuçlanabilir ancak söz konusu yapılar, öğrencinin ana dilinde nadiren karşısına çıkıyorsa, öğrenci hedef dilde uyulması gereken kuralları

farklı oluşturacaktır. Odlin'e (1997, s. 36-37) göre, düşük üretimin dilsel uzaklıkla ilgili olduğunu gösteren *kaçınma* (fr. Évitement) bulunmaktadır. Öğrenci, hedef dildeki belirli yapıların ana dildeki yapılara benzer olmadığını fark ederlerse, bu yapıları kullanmaktan kaçınabilir.

Diğer dil içi yanlış türü ise, *aşırı genelleştirme*dir (fr. Surgénéralisation) ve aşırı üretim olarak da adlandırılabilir. Bazen düşük üretimden dolayı ortaya çıkabilmektedir. Bir dildeki biçimin, diğer biçimler üzerine genelleşmesidir. Belirli biçimlerin sürekli kullanımı, dil öğreniminde yanlışlara neden olabilir. Bu sorun, anadilini öğrenen çocuklarda da görünebilir (Jabeen, 2015, s. 56). Aşırı üretim, farklı nedenlerden ortaya çıkabilir. Örneğin, öğrencinin ana dilindeki ya da kültüründeki bir kullanım, edindiği hedef dilde olmayabilir. Bu durumda yabancı dile, kendi ana dillerindeki kullanımı uygulayabilir ya da ana dili dışında önceden edindiği bir dilin kullanım mantığını, yeni edindiği bir dile aktarabilir (Odlin, 1997, s. 37).

Bir diğer yanlış türü ise, *yanlış üretimi*dir (fr. Production d'erreur). Yanlış üretiminde, genelde konuşma ve yazmada, ana dilde ve hedef dilde benzerlikler ve farklılıklardan ortaya çıkan üç tür yanlış bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; *yer değiştirme* (fr. Commutation / substitution), *benzetim* (fr. Calque) ve *yapıların değişmesidir* (fr. Altération de structures) (Odlin, 1997, s. 37). Yer değiştirme, *değiştirim* olarak da adlandırılır ve ana dil öğelerinin, hedef dildeki kullanımını içerir. Anlatım ya da içerik düzleminde bir öğenin yerine başka bir öğe koyarak, diğer düzlemde herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığını sınama işlemidir (Vardar, 2002, s. 69). Dilbilimde *ödünçleme alıntı* olarak bilinen *öyküntü* ise, bir dilden diğerine, genel olarak sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluyla içerik ve sıralanış düzeni aktarımıdır ve bu işlem sonunda ortaya çıkan biçimdir (Vardar, 2002, s. 156). Odlin'e (1997, s. 37-38) göre öyküntü, ana dilinin yapısına benzer olarak yansıtılan yanlışlardır ve ana dil etkisini sürekli olarak yansıtan tek yanlış türüdür. Yer değiştirmeyle öyküntü, ana dili dışında farklı kaynaklardan da ortaya çıkabilir. *Yapıların başkalaşımı* ise, yaygın bir dilbilgisi yanlışından kaçınmak için hatalı bir şekilde yazılmış bir ifadenin doğru biçim yerine kullanılmasıdır.

Ana dili yapıları, hedef dilden gelecek iletilerin yorumlanmasını etkileyebilir. Bu sorun ise, dil içi yanlışlarından biri olan *yanlış yorumlama*ya (fr. Interprétation fausse) yol açabilir. Bazen söz konusu etki öğrencinin, alınan iletinin hedef dildeki anlamından çok daha farklı bir çıkarım yapmasına yol açabilir (Odlin, 1997, s. 38).

Dil içi yanlışlarının bir diğeri, *yalınlaştırma* (fr. Simplification) ya da *ses düşmesi* (fr. Omission) olarak adlandırılan yanlış türüdür. Bilgi kaybı olmaksızın bazı öğelerin eksiltilmesidir. Tümce içerisinde olması gereken dilsel öğenin çıkarılmasıdır (Jabeen, 2015, s. 56).

Ekleme (fr. Addition) olarak adlandırılan bir diğer dil içi yanlışı ise, tümce içerisinde olmaması gereken dilsel öğenin eklenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Jabeen, 2015, s. 56).

Seçme (fr. Sélection) olarak adlandırılan yanlış türüne, yanlış bilgi (fr. Information fausse) de denebilir. Doğru biçimbirim, yapı ya da kullanım yerine yanlışlarının seçilmesi söz konusudur (Jabeen, 2015, s. 56; Trawiński, 2005, s. 57).

Son olarak, *yanlış sıralama* (fr. Mauvais ordre) olarak da adlandırılan *sıralama* (fr. Juxtaposition) yanlış türü ise, tümce içerisinde, sözcüklerin yanlış dizilmesidir ya da bir biçimbirimin doğru olmayan yere konumlanmasıdır (Jabeen, 2015, s. 57; Trawiński, 2005, s. 57).

2.2.4. Dilsel Farklılıklar Edinimi Zorlaştırır Mı?

Daha önce sözünü ettiğimiz kuramlar çerçevesinde, ana dilinin doğal bir süreçte bilinçsiz olarak edinildiği ve kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ana dil edinildiğinde, beyinde bu dilin şeması oluşmakta ve bu şemada ana dili ile ilgili her türlü bilgi bulunmaktadır. Bazı kuramlar, hedef dilin, ana dilin şemalarından aktarmalar yaptığını ileri sürmektedirler. Bu aktarmalar, iki dil arasında benzerlik söz konusu olduğunda edinimi kolaylaştırmakta, farklılık söz konusu olduğunda ise zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, olumsuz aktarma ve girişiklik olgularına yol açmaktadır. Yabancı dil, ne kadar farklı yani Weinreich'in belirttiği gibi *yabancı* olursa, edinimi o kadar zor ve yavaş olmaktadır. Ancak dilin yabancılığı, edinilecek dile bir çekicilik de katabilmekte ve edinimine isteği artırabilmektedir. Birçok dilbilimci, yabancı bir dil öğrenirken ana dili etkisinin, yabancı dil öğrenimine doğrudan olumlu ya da olumsuz etki yaptığı konusunda hemfikirdir. Dil edinimi üzerinde ana dilin çok etkili olduğunu öne süren Lado, karşıtsal kuramında iki dil arasındaki farklılıkların edinimi zorlaştırdığını, benzerliklerin ise, kolaylaştırdığını saptamıştır. Ayrıca öğrenci, iki dil arsında farklılıklarla karşılaştığında, bütün dil sistemi üzerinde kendini gösteren yanlış veya girişiklik sorunlarına maruz kalacaktır (Lado, 1957). Ana dilinden farklılık gösteren hedef dil özelliklerinin, benzeyen ya da aynı olan özelliklere göre daha zor

öğrenilebileceğini ileri süren Wagner (1982, s. 219) de, farklıların düzeyine göre, edinim zorluklarının artacağını belirtmektedir. Dolayısıyla, ana dilinin ve yabancı dilin özellikleri konusunda yapılacak karşıtsal bir inceleme, zorlukların ve olası girişikliklerin nedenlerinin önceden belirlenmesini sağlayabilir. Biz de karşıtsal bir inceleme yaptığımız için bu çalışmamız, *Davranışçı Öğrenme Kuramı* çerçevesinde gelişen, Lado'nun *karşıtsal yaklaşım*ına dayanmaktadır.

Chomsky'e göre; dil, dilbilgisini oluşturmasını sağlayan doğası bilinmeyen bir iç düzeneğe sahiptir ve dil edinimi doğal bir süreçte gerçekleşir. Öne sürdüğü *Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi* kuramına göre, doğuştan olan, insanın evrensel dilbilgisini işleyebilecek veya onu işlemeye uyarlı *yetisi* bulunmaktadır. Birey, bu yetisi sayesinde evrensel dilbilgisine, bütün dillerde ortak yapılar, modeller üzerinde yine bütün dillerde var olan sınırlı sayıdaki dönüşüm kurallarını uygulayarak sınırsız sayıda tümceler üretir. Chomsky, herhangi bir dille etkileşildiğinde dil edinimi için işlevsel bir *Dil Edinim Aygıtı*nın varlığından söz etmektedir. Corder ve Gaonac'h da Chomsky ile aynı görüştedir. Çocuk, dil edinimine doğuştan yatkındır ve edinim sürecinin başlaması için dile maruz kalınması yeterlidir.

Lado ve Fries'a göre de iki dil arasındaki farklılıklar dil ediniminde zorlanmaya sebep olur. Weinreich'e göre, yabancı dil öğreniminin en büyük düşmanı, her şeyden önce, bu dilin yabancı oluşudur. Dolayısıyla, en etkili ve verimli şekilde bir dil edinebilmek için dikkatlice dillerin yabancılığını gidermek gerekir. Odlin (1997, s. 36-37) de; hedef dilde edinilen yapılar, ana dildekilerden farklı olduklarında, öğrencilerin o yapıları kullanmaktan kaçındıklarını belirtmektedir.

Bu kuramsal çerçeveden ve Bölüm II'deki öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçede karşıtsal analizinden elde edilen verilerden hareketle, Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipinin ediniminde karşılaştıkları zorluğun, bu kipin *yabancılığı*ndan kaynaklandığı ileri sürebilir. Fransızca öznellik kipinin hem biçimsel hem de işlevsel bakımdan Türkçe öznellik kipinden farklılık göstermesi, Türk üniversite öğrencileri için yabancıl özellik taşımasına, dolayısıyla da kullanım mantığının anlaşılamamasına yol açıyor olabilir. Öğrenci, yeni bir dil edinirken kendi ana diline aktarma yaparak öğrenmeye çalışır ancak Türk üniversite öğrencileri, Fransızca öznellik kipini aktarırken ana dillerinde bir karşılığını bulamadıkları için zorlanıyor olmalıdırlar. Söz konusu bu durum, bu kipin edinimini zorlaştırıyor olsa gerekir. Bu varsayımdan hareketle yapacağımız araştırmanın sonuçları, bu konunun açıklığa kavuşmasını sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM VE İNCELEME

3.1. Araştırma Modeli

Nitel ve nicel araştırma yaklaşımları, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan araştırma modelleridir. Nitel araştırma, insanların doğal ortamlarında ya da günlük yaşamlarında nasıl yaşadıklarının, konuştuklarının veya davrandıklarının incelenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Yıldırım ve Şimşek'e atıfta bulunan Karataş'a (2015, s. 63) göre, nitel araştırma yaklaşımı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma yaklaşımında özel durum, aksiyon (eylem), örnek olay, etnometodoloji, fenomenoloji ve gömülü teori gibi araştırma çeşitleri bulunmaktadır. Özel durum araştırması, güncel bir özel konu üzerine odaklanarak derinlemesine yapılan çalışmadır. Aksiyon (eylem) araştırmaları ise, eğitim-öğretim sürecinin özel bir anında ortaya çıkan problemin uygulamada çözülebilmesi için geliştirilen yöntemlerdir (Balcı, 2015, s. 49). Örnek olay araştırmalarına gelirsek, görüşme ve sormaca gibi veri toplama araçları uygulanmadan önce yapılan bir ön çalışmadır. Yaygın olarak antropolojide kullanılan etnometodoloji (kültür) araştırmaları ise, insan topluluklarının; yaşam biçimlerini, davranışlarını, kültürlerini bulundukları doğal ortamında inceleyen ve yorumlayan bir bilim dalıdır. Fenomenoloji araştırmaları, eğitim araştırmalarında düşünme ve öğrenme hakkındaki birtakım soruları cevaplamak için geliştirilmiştir. Genellikle sosyolojide kullanılan gömülü teori araştırmaları ise, toplanan verilere göre daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışmasıdır (Altındağ, 2005, s. 8). Nitel araştırma teknikleriyle, istatistiksel işlemler yapılmamakta ve verilere nicel anlamda ulaşılamamaktadır. Dolayısıyla, sadece sayısal verilere ulaşılmaya çalışıldığı için bu çalışmamız, nitel araştırma teknikleriyle ele alınmamıştır.

Diğer taraftan nicel araştırma yaklaşımı ise, deneysel ya da sayısal araştırma yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bilimle bilimdışı birbirinden kesin sınırlarla ayrılmaktadır. Nicel araştırma yöntemi, bilimin nesnel ve bilimdışının öznel gerçekliği ile uğraşmaktadır. Nesnel gerçeklikte bir konuyu araştıran araştırıcı, bağımsız yapılan gözlem veya ölçümlerle bulgu toplarken ve bu verilerin analizini

yaparken, değer yargılarını ve kişisel yorumlarını sürece katmamaya çalışır. Bu araştırma türünde, nesnel gerçekleri analiz etmek için kaynak taraması, deney, sormaca, arşiv belgeleri gibi nicel veri toplama yöntemleri kullanılır ve elde edilen sonuçlar sayısal verilerle ifade edilir (Kırcaali-iftar, 1999, s. 6).

Nicel araştırma modelleri amaçları açısından; tarihsel, betimsel, bağıntısal ve deneysel araştırmalar olarak sınıflandırılmaktadır. Genellikle tarihçilerin ve eğitimcilerin kullandığı tarihsel araştırmalar, geçmiş olguların araştırılmasında ve günümüzle ilişkisi yönünden incelenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Betimsel araştırmalarda ise, ilk olarak araştırma evreni belirlenir. Daha sonra betimsel araştırmalar, örneklemde yer alan bireylerden bilgi alınarak toplanan "özaktarım" ve verilerin, katılımcıların araştırmacı tarafından gözlenmeleriyle elde edildikleri "gözlem" araştırmaları ile gerçekleştirilebilir. Bağıntısal araştırmalar ise, araştırma probleminde bulunan iki ya da daha fazla değişkenle ilgili örneklemdeki katılımcılardan veri toplanarak yapılmaktadır (Kırcaali-iftar, 1999, s. 7). Deneysel araştırmalara bakılırsa, etkisi ölçülecek etkenin belirli kurallar ve şartlar altında deneklere uygulanması, deneklerin etkene verdiği cevapların ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması ile karara varılması işlemlerini içeren araştırmalardır. Deneye dayalı modeller, var olan bilgilerden yararlanarak sorunlara çözüm bulmaya ve sorun ile ilgili bilgiler geliştirilerek yararlarını artırmaya yönelik yapılan çalışmalardır. Bu araştırmalar, kuramsal bir modelin ölçülebilir ve sayısal analizi yapılıp açıklanabilir biçimidir. Söz konusu modeller, gözlemlere ve deneylere dayanmaktadır (Aziz, 2015, s. 21). Dolayısıyla bu çalışmamız, mevcut bir sorun hakkındaki bilgileri geliştirerek yararını artırmaya yönelik olmasından ve sormaca uygulamasından elde edilen verilerin sayısal analizlerini gerektirmesinden dolayı nicel yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Nicel araştırma yöntemlerinde veri toplamada sormaca, mülakat, odak grup çalışması, temel yapılandırma kuramı, söylem ve söylem analizi, gözlem ve arşiv kayıtları gibi birçok teknik bulunmaktadır. Bu çalışmamızda biz, veri toplamak için sormaca tekniğini kullanmayı uygun bulduk. Sormaca, araştırılan bir konuda belirlenmiş varsayımlara ya da sorulara dayanarak, bir evren ya da örneklemi oluşturan kişilere sorular sorarak sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. Sormacalar;

insanların özelliklerini, davranışlarını, kanı ve görüşlerini öğrenmede en güvenilir yollardan biridir. Sormacalarda hazırlanan sorularla, araştırılan konu ile ilgili insanların inanç, görüş, düşünce, tutum ve davranışları, tercih ve ilgileri de ölçülebilir. Dolayısıyla, sormacalarda hazırlanan soruları olgusal, davranış, tutum ve inanç-kanı, bilgi soruları olarak sınıflandırmak mümkündür. Olgusal sorularla; sormacaya katılan kişilerin yaşı, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, medeni durumu, cinsiyeti, doğum yeri, mesleği ile ilgili bilgiler elde edilmektedir. İnsanların bireysel alışkanlıkları, tüketim harcamaları, aile, grup, çevre ilişkileri gibi daha çok kişisel ve toplumsal etkinlikleri ise, davranış soruları ile elde edilmektedir. Tutum sorularında, kişilerin yaşam deneyimleri ve yetişme süreçleri içinde kazandıkları temel kişilik eğilimleri saptanmaya çalışılır. Diğer taraftan inanç-kanı soruları, kişilerin belli bir anda ve belli bir konuda ne düşündüğünü ya da ne duyduğunu belirlemeye yöneliktir. Bilgi soruları ise, kişilerin belli bir konu ile ilgili ne bildikleri ve bunları ne ölçüde bildikleri, nasıl ve ilk kez ne zaman öğrendikleri gibi bilgiler elde etmek için kullanılmaktadır (Balcı, 2015, s. 148-149). Biz de bu çalışmamızda hazırlamış olduğumuz sormacada, varsayımımızla ilgili elde etmek istediğimiz veriler çerçevesinde hem olgusal hem tutum hem de bilgi sorularına yer verdik.

Sormaca soruları, farklı ölçütlere göre açık uçlu, kapalı uçlu, yarı kapalı uçlu, derecelendirmeli ve tartılı ölçekleme soru türlerine ayrılabilmektedir. Açık uçlu soru biçiminde, konu ile ilgili verilen yanıtlar için herhangi bir öngörüde bulunulmaz ya da olası cevaplar yer almaz. Deneğin verdiği yanıtlar olduğu gibi kalır. Örneğin; soru: "Size göre subjonctif nedir?". Yanıt: "……....". Bu soruya deneğin vermiş olduğu cevap olduğu gibi kalacaktır. Diğer deyişle araştırmacı, soru için daha önce herhangi bir cevap hazırlamamıştır. Deneğin vereceği cevaplar sınırlandırılmadığı için olumlu bir soru türüdür. Ancak yanıtın yazılması zaman alabileceğinden bu soru türleri, olumsuz olarak da görülmektedir. Kapalı uçlu soru tipinde ise, deneğin verebileceği olası cevaplar önceden hazırlanır. Söz konusu bu yanıtlar, "evet-hayır", "olumlu-olumsuz", "var-yok" gibi seçenekli ya da çoktan seçmeli olarak hazırlanabilir. Örneğin; soru: "Subjonctif'in yabancı öğe olma özelliği, öğrenim sürecinizi etkiliyor mu?". Yanıt: "( ) Evet, etkiliyor. ( ) Hayır, etkilemiyor." Soru, iki seçenekle sınırlandırılır ve doğrudan etkileyip etkilemediği belirlenmek istenir. Cevabın "evet" olması durumunda, "Nasıl etkilemektedir?" gibi ikinci bir soru eklenir ve alınmak istenen cevaba göre yeniden şıklar verilir. Bu soru türlerinde, iki soru da "Subjonctif'in yabancı öğe olma özelliği, öğrenim sürecinizi etkiliyorsa, nasıl etkilemektedir?" şeklinde de

birleştirilebilmektedir. Yarı kapalı uçlu soru biçimi ise, "başka" ya da "diğer" gibi açık uçlu bir seçeneğin eklenmesi ile oluşturulup sorunun olası cevapları sıralanır. Ancak verilen yanıtların içermediği herhangi bir cevabın gelebilme düşüncesi ile bir açık uçlu yanıt seçeneği eklenir. Sormaca uygulandıktan sonra, analiz aşamasında söz konusu açık uçlu seçenek konuyla ilgili ise, değerlendirmeye alınır. Ancak önemsizse, bu şık saklı tutulabilir. Örneğin; soru: "Subjonctif'in eşdeğeri, sizce Türkçedeki hangi kiptir? Birden çok işaretleme yapılabilir?". Yanıt: "( ) İstek kipidir, ( ) Gereklilik Kipidir, ( ) Şart Kipidir, ( ) Emir Kipidir, "Diğer" belirtiniz: "……....". Görüldüğü gibi soru türü açık ve kapalı uçlu soru türlerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Kapalı uçlu soru türünün olumsuz yanı, deneğin verilen olası yanıtların dışında bir cevap vermesidir. Dolayısıyla buradaki amaç, açık ve kapalı uçlu soru tiplerinin olumsuz yanlarını gidermektir. Derecelendirmeli soru biçimi ise, çok şıklı kapalı soru tipidir. Bu soru tiplerinde seçenekler, derecelendirilmiş ve değerlendirilmiştir. Olgusal, yargısal ve daha çok görüş, tutum ve davranış ile ilgili hazırlanan sorularda kullanılmaktadır. Bu soru türleri, "Bogardus (sosyal uzaklık), Thurstone (Eşit aralıklı sosyal uzaklık), Likert ve Guttman gibi farklı ölçekleme türlerini bulan toplumbilimcilerin adları ile anılır. Son olarak tartılı ölçekleme soru biçiminde, her seçeneğe verilen ağırlıklı değerlerin varlığı önemlidir. Bu ölçekli soru tipinde, şıkların sayısı belirlendikten sonra, seçenekler arasındaki uzaklık, tartılı ölçekle ölçülür. Tüm seçeneklerin ağırlık puanları, toplamına bölünerek bulunur ve yorumlanır (Aziz, 2015, s. 94-102). Biz de bu çalışmamızda, hazırlamış olduğumuz sormacanın sorularından elde etmek istediğimiz verileri göz önünde bulundurarak açık uçlu, kapalı uçlu, yarı kapalı uçlu ve derecelendirmeli soru biçimlerine yer verdik.

Diğer taraftan, soruların değişkenleri sınıflamalı ve sıralamalı olarak hazırlanabilmektedir. Sınıflamalı değişken türleri, birbirinden bağımsız şıklardan bir ya da birkaçının seçilmesini sağlayan ve buna göre ulamlara ayıran bir sistemdir. Bu tür değişkenler, özellikle olgusal bilgi-yanıt gerektirenlerde genel uygulama, her seçeneğin listelenmesidir. Her seçeneği izleyen bir boşluk, bir kutu ya da bir daire içine alınacak bir numara verilir. Ayrıca bir döküm, bir dizi maddeden oluşabilir ve söz konusu maddelerin her biri işaretlenebilir. Örneğin; soru: "Subjonctif'in eşdeğeri, sizce Türkçedeki hangi kiptir? Birden çok işaretleme yapılabilir?". Yanıt: " ◯ İstek kipidir, ◯ Gereklilik Kipidir, Şart Kipidir, ◯ Emir Kipidir". Görüldüğü gibi birden çok madde işaretlenebilir. Sıralamalı değişkenler ise, görüş ya da tutumları ölçmek için hazırlanır. Bu değişkenler de işaretlenir ya da daire içine alınabilir. Söz konusu

değişkenler öznel niteliktedir ve araştırmacı tarafından tanımlanmaktadır. Ölçekteki en düşük ve en yüksek kaç ulam olacağını araştırmacı belirlemektedir. Örneğin; soru: "Subjonctif'in, ana dilinize biçimsel veya işlevsel olarak benzemesi, öğrenimini kolaylaştırır mı yoksa zorlaştırır mı?". Yanıt: "◯ Kesinlikle zorlaştırır,◯ Zorlaştırır,◯ Konuyla ilgili bilgim yok, ◯ Kolaylaştırır, ◯ Kesinlikle kolaylaştırır". Değişkenlerde görüldüğü gibi, ölçekteki ulamlar en düşük ve en yüksek düzeye göre araştırmacı tarafından belirlenmiştir (Balcı, 2015, s. 152-154). Biz de bu çalışmamızda, sorunun niteliğine göre bazı değişkenleri sınıflamalı ve bazılarını ise, sıralamalı olarak hazırladık.

Bu bilgiler çerçevesinde, ileri sürmüş olduğumuz varsayımın geçerli olup olmadığının sağlamasını yapmak için nicel araştırmanın sormaca tekniği kullanılarak, 37 sorudan oluşan bir tutum sormacası hazırlanmış ve uygulanmıştır. Söz konusu sormaca, öğrenci beyanlarıyla uygulamalarının tutarlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanarak hem öğrenci tutumlarını belirlemeye hem bilgi edinmeye yönelik iki farklı soru türünden oluşturulmuştur. Bu sormacada ilk 3 soru olgusal sorulardan oluşmaktadır. Geriye kalan 34 sorunun 18'i ise, öznellik kipi ile ilgili öğrencilerin tutumlarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Geriye kalan 16 soru da öznellik ve bildirme kiplerinin kullanımına yönelik bilgi sorularını kapsamaktadır. 34 sorunun ilk 3 sorusuyla, Fransızca öğreniminde en zor konu ve alan saptanmaya çalışılmıştır. Sonraki 7 soruya gelince, diller arasındaki benzerliklerin dil edinimini kolaylaştırması ya da zorlaştırması üzerine hazırlanmış ve dilsel benzerliklere karşı öğrenci görüşleri alınmıştır. Daha sonraki 6 soru, dilsel farklılıklara karşı öğrenci tutumlarını belirlemeye yöneliktir. 2 soru ise, öznellik kipi kullanımına karşı öğrenci tutumları ile ilgilidir. Bu soruların içerisinde, Fransızca öznellik kipinin, Türkçedeki herhangi bir yapıya benzeyip benzemediği konusunda sorular bulunmaktadır. Benzemesi ya da farklı olması durumunda, öznellik kipi edinimini kolaylaştırması ya da zorlaştırması konusunda öğrencilerin beyanları alınmıştır. Farklılıkların öğrenciler için dil edinimi zorlaştırması veya kolaylaştırmasıyla ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Son olarak, 10 soru öznellik ve 6 soru bildirme kiplerinin kullanımına yönelik bilgi sorularından oluşturulmuştur. Söz konusu bu sorulara ve soruların sayısal analizlerine ayrıntılı olarak "Ekler (s.148)" kısmında ulaşılabilir.

3.3. Denek Evreni

Evren, genel olarak ele alınacak araştırma sonuçlarının gerçek ya da varsayımsal insan, olay veya nesnelerin bütününe verilen addır. Örneklem ise, evrenden elde edilen temsili bir gruptur (Balcı, 2015, s. 96). Doğru bir örnekleme yöntemi, araştırmanın güvenilirliğini artırmada etkilidir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 188). Örnekleme yöntemleri, olasılığa (tesadüfi) dayalı ve olasılık dışı olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

Bu çalışmamız, olasılığa dayalı örnekleme yönteminin "basit tesadüfi örnekleme" (simple random sampling) türü çerçevesinde ele alınmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, ele alınan sorun ya da varsayım ile ilgili bilgilerin evrene göre türdeş olması gerekmektedir. Bu yaklaşımda, her bireyin ve nesnenin benzerlikleri ve farklılıkları eşittir (Aziz, 2015, s. 51) ve bundan dolayı her elemanın örnekleme girmede eşit şansı bulunmaktadır. Ayrıca evrendeki her birimin örneğe girme olasığını eşit hale getirmek gerekir. Bu işlemi yapabilmek içinse, evren listesi bilgisayara yüklenebilir ve rastgele çekiliş yapılabilir. Dolayısıyla, basit tesadüfi örneklemenin ugulanabilmesi için, evren listesinin bulunması ve çekilişin rastlantısal olması gerekmektedir. Böylece elde edilen bilgilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilebilir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 190).

Bu çalışma, olasılığa dayalı örnekleme yönteminin "basit tesadüfi örnekleme" türü çerçevesinde 100 kişilik bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu örneklem, Türkiye genelindeki bütün Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin sadece dördüncü sınıflarında öğrenimini sürdüren öğrencilerden oluşturulmuştur. Sormaca uygulanmadan önce, söz konusu üniversitelerin dördüncü sınıflarında öğrenimini sürdüren öğrencilerin toplam sayısı belirlenmiştir. Buna göre Galatasaray Üniversitesinde 30, İstanbul Üniversitesinde 15, Hacettepe Üniversitesinde 15, Ankara Üniversitesinde 40, Gazi Üniversitesinde 7, Pamukkale Üniversitesinde 30, Adnan Menderes Üniversitesinde 20, Namık Kemal Üniversitesinde 28, Selçuk Üniversitesinde 20, Cumhuriyet Üniversitesinde 5 ve Atatürk Üniversitesinde 4 olmak üzere toplamda 214 öğrenci dördüncü sınıfta öğrenimini sürdürdüğü saptanmıştır. Sormacaya, Galatasaray Üniversitesi'nden 2, İstanbul Üniversitesi'nden 1, Hacettepe Üniversitesi'nden 8, Ankara Üniversitesi'nden 29, Gazi Üniversitesi'nden 3, Pamukkale Üniversitesi'nden 17, Adnan Menderes Üniversitesi'nden 14, Namık Kemal Üniversitesi'nden 20, Selçuk Üniversitesi'nden 6 olmak üzere toplamda 100 öğrenci katılmıştır. Cumhuriyet ve

Atatürk üniversitelerinden hiç katılım olmamıştır. Söz konusu bütün bu üniversitelerde eğitimini sürdüren 214 öğrencinin uygulamaya dâhil edilmesi planlanmıştır. Ancak sormacanın uygulanmasında bütün öğrencilere ulaşmada ve bu öğrencileri ikna etmede zorluklar yaşanmıştır. Dolayısıyla sormaca, 214 kişilik bu evrenden sadece 100 örnekleme uygulatılabilmiştir.

Genel olarak Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümleri bir yıl hazırlık, dört yıl da lisans olmak üzere beş yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Hazırlık uygulamasında, hazırlanan ders içerikleri ile öncelikle iletişim temalarının, iletişimsel görevlerin ve amaçların, dil etkinliklerinin ve yaklaşımlarının, dil edinim süreçlerinin öğretimi amaçlanarak, dil kullanımının edinilmesi hedeflenmektedir. Dört yıllık lisans eğitiminde ise, Fransız dili ve edebiyatına ağırlık verilmektedir. Birinci öğretim yılında, daha çok hazırlık sınıfında edinilen temel dil becerileri yani Fransızca ile ilgili dilbilgisi, sözcük bilgisi, konuşma becerileri, sözdizimi, okuma-anlama gibi bilgilerin pekiştirilmesi önemsenmektedir. Dil eğitimi ile edebiyata giriş derslerinden sonra, ikinci yıldan başlayarak son yıla kadar ağırlıklı olarak edebiyat ve dilbilim dersleri verilmektedir. Lisans öğretiminde, öğrencinin bütüncül olarak Fransız kültürü ve edebiyat birikimine ulaşması amaçlanmaktadır. Edebiyat derslerinde ise, Orta çağ döneminden yirminci yüzyıla kadar roman, öykü, tiyatro gibi temel edebiyat türleri işlenmektedir. Dilbilim derslerine bakıldığında genel dilbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim, sözcük bilimi, dilin tarihi gibi dil ile ilgili derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Fransız dili ve edebiyatı bölümlerinde derslerin ve ders içeriklerinin benzer olması ve elde edilecek sonuçların güvenirliğinin sağlanması için sormacanın uygulanmasında sadece Fransız Dili ve Edebiyatı bölümleri tercih edilmiştir. Sormacalar öncesinde, katılımcılara gerekli olan bütün bilgiler ve yeteri kadar zaman verilmiştir. Hazırlanan sormacada öğrencilerin hangi üniversitede ve sınıfta eğitim gördükleri, Fransızca dışında daha önce bir yabancı dil öğrenip öğrenmedikleri, Fransızcayı ilk defa nerede öğrenmeye başladıkları ve daha önce Fransa'da bulunup bulunmadıkları ile ilgili öğrencilerin genel özellikleri hakkında olgusal (demografik) sorular sorulmuştur. Daha önce bir yabancı dil öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için, ülkemizde öğretilen yabancı diller göz önünde bulundurularak sırasıyla İngilizce, Almanca, İspanyolca, İtalyanca ve "bunların dışında" gibi seçenekler sunulmuştur. Öğrencilerin birden çok işaretleme yapabilecekleri belirtilmiştir. Buna göre Fransızca dışında % 98'i İngilizce, % 26,3'ü Almanca, % 10,1'i İspanyolca, % 9,1'i İtalyanca ve % 14,1'i diğer dilleri öğrendiklerini ve % 2'si ise, daha önce hiç yabancı dil öğrenmediğini ifade etmiştir.

Fransızcayı ilk defa % 85'i üniversitede, % 9'u lisede, % 3'ü ortaokulda, % 2'si ilkokulda ve % 1'i bu okulların dışında öğrenmeye başladığını beyan etmiştir. Fransızcayı % 27'si beş yıldan fazladır, % 54'ü beş, % 11'i dört, % 3'ü üç, % 4'ü iki ve % 1'i bir yıldan beri öğrendiğini belirtmiştir. Sormacanın sadece 4. sınıf öğrencilerine uygulanması, her öğrencinin en az 4 yıldan beri Fransızcayı öğreniyor olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, Fransızcayı 4 yıldan az bir süredir öğrendiğini belirten öğrenciler, yanlış seçeneği işaretlemişlerdir. Daha önce Fransa'da % 72,7'sinin hiç bulunmadığını ve % 27,3'lük kesim ise, 2 gün ile 1 yıl arasında değişen sürelerde bulunduğunu ifade etmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Sormacadan elde edilen verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde mekanik ve elektronik araçlar kullanılmaktadır. Mekanik çözümlemelerde, istatistiksel çözümlemeler elle ya da hesap makinelerinin yardımıyla yapılmaktadır. Ancak elektronik teknolojisindeki gelişmeler ile beraber, bilgisayarların istatistiksel çözümlemeleri daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde mekanik olarak yapılan istatistiksel çözümlemelerin yerini, özel olarak üretilen SPSS (Social package for social scientist / Sosyal bilimci için sosyal paket) bilgisayar programı almıştır (Aziz, 2015, s. 163-164). Bu çalışmamızda, nicel veri toplama teknikleri kullanılarak, öğrenci görüşlerinden ve gerçek uygulamalarından bulgular elde edilmiş ve analizleri yapılmıştır. Sayısal veriler elde etmek için hazırlamış olduğumuz sormaca, sadece bir örneklem üzerinde yürütülmüş ve sormacadan sayısal veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla, sormacaya katılan deneklerin sıklıklarını ve sorularda yer alan her seçeneğin oranını, geçerli oranını ve toplam oranını belirlemek için, SPSS bilgisayar programında "sıklık analizi" (frequencies analyses) yapılmıştır. Söz konusu bu verilerin ayrıntılı sıklık analizi, "Ekler (s. 150)" kısmında yer almaktadır. Böylece her soruya ve seçeneğe kaç kişinin cevap verdiği belirlenmiş ve her seçeneğin oranı elde edilmiştir. Daha sonra sormacada yer alan olgusal ve tutum sorularının birbirine yakın seçeneklerinin yüzdesi toplanarak yorumlanmıştır. Bilgi sorularının seçeneklerindeki doğru olan şıkkın oranı ayrı tutularak, yanlış olan oranlar toplanmış ve yorumlanmıştır. Seçenekler arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek içinse, % 100 üzerinden % 50 ve üzeri etkili olduğu kabul edilmiştir.

Türkiye genelindeki 11 üniversitenin dördüncü sınıflarına uygulanmak üzere gönderilmeden önce, sormacanın eksikliklerini gidermek ve soruların güvenilirliğini artırmak için, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarından oluşan 100 örneklem üzerinde bir pilot uygulama yapılmıştır. Sormacanın, Türkiye genelindeki üniversitelere daha hızlı uygulanması için *Google* arama motorunun oluşturmuş olduğu *Formlar* bölümünden yararlanılmıştır. Söz konusu bölüme sorular, nicel cevaplar alınacak şekilde yüklenmiş ve bir link oluşturulmuştur. Bu link sayesinde öğrencilerin, çevirim içi olarak sormacayı doldurmaları sağlanmıştır. Link; "e-posta adresleri", "WhatsApp", "Facebook" ve "Twitter" gibi uygulamalara da gönderilebilmiştir. Her öğrencinin sadece bir defa yapıp göndermesi için *Formlar* üzerinden bir kısıtlama yapılabilmiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerin e-posta adreslerine gönderilen linkin, "gelen kutusu" dışındaki "önemsiz", "gereksiz" ya da "önemli" kutucuklarına da düşebildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, bu durumla ilgili geçici bir sorunla karşılaşılmış ve bu da sormacanın tamamlanma süresinin beklenildiğinden daha üzün sürmesine yol açmıştır. Aslında sormacanın kısa zaman içerisinde tamamlanması hedeflenmiştir ancak bu tür uygulamalar çok önemsenmediği ve sıkıcı olarak görüldüğü için, uygulanmasında öğrencileri ikna etmek zaman almıştır. Bu nedenle her üniversitenin bölüm başkanlarıyla görüşülmüş ve yardımları istenmiştir. Buna karşın sormaca, 3 aylık bir süre zarfında tamamlanmış ve böylece *Google*, sormacanın daha ekonomik olarak uygulamasına fırsat tanımıştır. Bu verilerden hareketle varsayımımızın geçerliliği ya da geçersizliği saptanmış ve bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.5. Sınırlılıklar

Türkiye genelindeki Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde verilen dersler ve içerikleri göz önünde bulundurularak sormaca, Türkiye'de bulunan üniversitelerin sadece Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerine uygulanması ile sınırlandırılmıştır. Diğer taraftan sormaca, deneklerin ilgisini azaltacağı ve sıkacağı düşünülerek, varsayımımız çerçevesinde veriler elde edilecek şekilde 37 soru ile kısıtlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Öznellik Kipine Yönelik Tutumları

Öğrenci görüşlerine ve bilgilerine yönelik hazırlanan bu sorular, genelden özele doğrudur. Öncelikle dilsel benzerliklerin ya da farklılıkların, dil edinimini olumlu mu yoksa olumsuz mu etkilediğini belirlemek için öğrenci tutumlarına başvurulmuştur. Benzerliğin ya da farklılığın dil edinimini kolaylaştırdığını mı yoksa zorlaştırdığını mı belirledikten sonra, öğrencilere ana dillerindeki yapılardan farklı olmasından dolayı özel olarak öznellik kipinin çekimi, kullanımı, ana dillerindeki bir yapıyla benzerliği ya da farklılığı, ana dillerine aktarımı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Sormacadaki sorularda, herhangi bir çelişki yaşanmadan sorulara doğru şekilde cevap verilebilmesi için ve öğrencilerin *öznellik kipi* terimini bilmedikleri düşünülerek, onun yerine Fransızca karşılığı olan *subjonctif* terimi kullanılmıştır. Sorular arasında tutarlılığı sağlamak ve benzer soruların analizlerini bir araya toplayıp daha anlaşılır kılmak için, bir sınıflandırmaya gidilmiştir. Buna göre, soruların birbirlerine yakınlığı göz önünde bulundurularak tutum bölümü altında sorular, "Fransızca öğreniminde en zor konu ve alan", "dilsel benzerliklere yönelik öğrenci tutumları", "dilsel farklılıklara yönelik öğrenci tutumları", "öznellik kipine yönelik öğrenci tutumları" başlıkları altında toplanmıştır. Bilgi soruları ise, "öznellik kipi kullanımı" ve "bildirme kipi kullanımı" başlıkları şeklinde ayrılmıştır. Bu konularla ilgili daha fazla ve ayrıntılı sorular sorulabilirdi ancak sormacanın uzun tutulmaması, uygulayacak öğrencilerin ilgisini azaltmaması ve çok zaman almaması planlanarak varsayımımızla ilgili sorulara odaklanılmıştır. Tutum sormacası çerçevesinde sorulan sorular, her biri kendi başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1.1. Fransızca Öğreniminde En Zor Konu ve Alan

"Fransızca öğreniminde en zor konu ve alan" ile ilgili 3 soru sorulmuştur. İlk olarak öğrencilerin, Fransızca öğrenirken en çok zorlandıkları konu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için "Fransızca öğrenim aşamasında en çok zorlandığınız konu hangisidir?" sorusu sorulmuştur. Seçeneklerde, Fransızca öğrenirken öğrencilerin daha çok uygulamada kullandıkları konular göz önünde bulundurularak "futur simple",

“passé composé”, “subjonctif”, “conditionnel”, “imparfait” konuları ve bu konuların dışında bir konuyu belirtmek istemeleri durumunda “diğer” seçeneği sunulmuştur. Bu konular dışında zorluk çekebilecekleri “passé simple” veya “passé antérieur” gibi bazı konular da vardır ancak söz konusu konular sadece yazı dilinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla biz hem uygulamada hem yazı dilinde etkin olarak işlev gören konuları kullanmayı uygun bulduk. Bu sorudan elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 1’i “futur simple”, % 0’ı “passé composé”, % 71’lik gibi önemli bir çoğunluğu “subjonctif”, % 13’ü “conditionnel”, % 3’ü “imparfait” ve % 12’si bu seçeneklerin dışında “diğer” seçeneği yanıtlamışlardır. Bu bildirime göre, en zor konu olarak % 71’lik gibi önemli bir çoğunluk, Fransızca öznellik kipini seçmiştir. Geriye kalan % 29’luk oran ise; gelecek zaman, şart kipi, geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikâyesi konularından birini ve “bu konuların dışında” seçeneğini belirtmiştir. Buna göre öğrenciler, Fransızca öğreniminde öznellik kipini en zor konu olarak görmektedirler.

Diğer taraftan, zor olduğunu beyan ettikleri konunun, çekiminde mi yoksa kullanımında mı hem çekiminde hem kullanımında mı zorlandıklarınısaptamak içinse, “Hangi alanda zorlanıyorsunuz?” sorusu, ayrıca sunulmuştur. Bunların dışında bir alan belirtmek istemeleri durumunda “diğer” seçeneği eklenmiştir. Seçeneklerde, “çekim”, “kullanım”, “hem çekim hem de kullanım” ve bunların dışında “diğer” şıkkı eklenmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 13’ü “çekim”, % 40’ı “kullanım”, % 38’i “hem çekim hem de kullanım” ve bu seçeneklerin dışında % 9’u “diğer” şıkkını tercih etmiştir. “Hem çekim hem de kullanım” seçeneğinin yüzdesi, eşit oranda “çekim” ve “kullanım” seçeneklerine eklenmiştir. Böylece öğrencilerin % 32’lik kesimi, en çok fiilin öznellik kipi çekiminde ve % 59’luk oranı, kullanımında zorlandıkları saptanmıştır. Geriye kalan % 9’u ise, “bunların dışında” seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin, öznellik kipi kullanımını iyi bilmedikleri ve fiilin öznellik kipinde çekiminin öğrencileri zorladığı anlaşılmıştır.

Yukarıda sorduğumuz bu iki soruyla, öncelikle öğrencilerin, Fransızca öğrenirken en çok zorlandıkları konu saptanmaya ve öğreniminde zorlandıkları konunun hangi alanında zorluk çektikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Fransızca öğrenirken en çok zorlandıkları konu olarak öznellik kipini beyan etmemeleri göz önünde bulundurularak, öznellik kipi ediniminin zor olup olmadığı hakkında ayrıca bir soru yöneltilmiştir. Buna göre, öznellik kipinin kendilerine zor gelip gelmediğini saptamak için “Subjonctif’i öğrenmek, sizce zor mudur?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Seçeneklerde, “çok zordur”, “zordur”, “konuyla ilgili bilgim yok”, “zor

değildir" "hiç zor değildir" şıkları sunulmuş ve öznellik kipi öğreniminde gerçekten zorlanıp zorlanmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Söz konusu sorudan alınan verilere göre, öğrencilerin % 12'si "çok zordur", % 67'si "zordur", % 1'i "konuyla ilgili bilgim yok", % 19'u "zor değildir" ve % 1'i "hiç zor değildir" beyanında bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 79'luk gibi önemli çoğunluğu, öznellik kipi ediniminin zor olduğunu ifade etmiştir. % 21'lik oran ise, zor olmadığını belirtmiştir. Bu sorudan elde edilen veriler, en zor konu ile ilgili sormuş olduğumuz sorudan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermiştir. Öğrencilerin bu beyanına ve öznellik kipi kullanımında ve çekiminde zorlanmalarına bakılırsa Fransızca öznellik kipi edinimi, öğrenciler için gerçekten önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. En zor konu ve alanla ilgili elde edilen sayısal analizler Tablo 4'te incelenebilir.

Tablo 4

Fransızca Öğreniminde En Zor Konu ve Alana Yönelik Sayısal Analizler

S1		*Futur Simple*	*Passé Composé*	*Subjonctif*	*Conditionnel*	*Imparfait*	*Diğer*
	%	1	0	71	13	3	12
S2		*Çekim*		*Kullanım*	*Hem çekim hem de kullanım*	*Diğer*	
	%	13		40	38	9	
S3		*Çok zordur*		*Zordur*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Zor değildir*	*Hiç zor değildir*
	%	12		67	1	19	1

Öğrencilerin tutumlarına bakıldığında, ediniminde en çok zorlandıkları konu Fransızca öznellik kipidir. Özellikle bu kipin çekiminde ve daha çok kullanımında zorlandıkları belirlenmiştir. Bu zorluklar ise, öznellik kipi ediniminin zor olmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin en çok hangi konu ve alanda zorlandıklarını saptadıktan sonra, dillerin benzerlik göstermesinin edinimi kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı konusunda ayrıca öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

4.1.2. Dilsel Benzerliklere Yönelik Öğrenci Tutumları

Lado'nun teorisine göre, "dilsel benzerlikler edinimi kolaylaştırır, farklılıklar ise zorlaştırır". Bu teori çerçevesinde, "dilsel benzerliğin" edinimi kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı ile ilgili 1 ve öznellik kipi hakkında 6 olmak üzere toplamda 7 soru sorulmuştur. Öncelikle Lado'nun teorisi ve öznellik kipinin "yabancıl öğe" olma özelliği taşıması göz önünde bulundurularak, dilsel benzerliğin edinimi kolaylaştırıp

kolaylaştırmayacağı konusunda öğrencilerin beyanlarına başvurulmuştur. Benzerlik dil ediniminde kolaylık sağlıyorsa, öznellik kipinin çok farklı olmasından dolayı ediniminde öğrencilerin zorlanıyor olduklarını belirtmeleri gerekir.

İlk olarak benzerliğin kolaylık sağlayıp sağlamadığını belirlemek için öğrencilere, "Öğrenmekte olduğunuz yabancı bir dilin, ana dilinize veya önceden öğrenmiş olduğunuz bir dile benzerlik göstermesi, öğreniminde size kolaylık sağlar mı?" sorusu sorulmuştur. Seçeneklerde, "kesinlikle sağlamaz", "kolaylık sağlamayabilir", "konuyla ilgili bilgim yok", "kolaylık sağlayabilir" ve "kesinlikle sağlar" şıkları sunularak, bu konuyla ilgili öğrenci beyanları alınmıştır. Bu soruya öğrencilerin, % 2'si "kolaylık sağlamayabilir" yanıtını verirken, % 49'u "kolaylık sağlayabilir" ve % 49'u "kesinlikle sağlar" ifadelerinde bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 98'lik gibi çok önemli bir çoğunluğu benzerliğin, kolaylık sağlayacağı konusunda görüş belirtmişlerdir.

Dilsel benzerliğin edinimi kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı hakkında öğrenci görüşleri alındıktan sonra, öğrencilerin öznellik kipini ana dillerinde herhangi bir kipe biçimsel ve işlevsel olarak benzer veya farklı görüp görmediklerini belirlemek içinse, "Subjonctif, ana dilinizdeki bir yapıya (kipe), biçimsel ve işlevsel olarak benzerlik veya farklılık gösteriyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Seçeneklerde, "kesinlikle farklıdır", "farklıdır", "konuyla ilgili bilgim yok", "benzerdir", "kesinlikle benzerdir" şıkları sunulmuştur. Bu soruya öğrencilerin % 10'u "kesinlikle farklıdır", % 39'u "farklıdır", % 17'si "konuyla ilgili bilgim yok", % 32'si "benzerdir" ve % 2'si "kesinlikle benzerdir" cevaplarını vermişlerdir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 49'u öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel olarak ana dillerindeki bir yapıdan farklı olduğu görüşündedir. % 17'lik kesim bu konuyla ilgili bilgisinin olmadığını beyan etmiş ve % 34'lük oran ise, benzerdir cevabını vermiştir. Oranlara bakıldığında, sormacaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı öznellik kipinin farklı olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Bir önceki sorudan hareketle, "Kesinlikle benzerdir veya benzerdir diyorsanız, hangi kiple olduğunu belirtiniz" gibi ayrıca bir soru eklenmiş ve benzettikleri kipi yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin bir önceki soruda vermiş oldukları cevapların tutarlılık gösterip göstermediği ve öznellik kipini, hangi kipe yakın olarak gördükleri saptanmaya çalışılmıştır. Önceki soruda benzerdir cevabını veren % 34'lük kesiminden sadece 26 öğrenci hangi kipe benzediğini beyan etmiştir. Bu öğrencilerden dokuzu *dilek kipi*, diğer dokuzu *dilek istek kipi*, biri "Türkçede de istek kipinin bulunduğunu ancak öznellik kipi kullanımının sadece bununla sınırlı olmadığı", iki öğrenci *koşul kipi*, üç öğrenci *istek kipi*, biri *dilek*, *şart* ve *gereklilik kipleri* ve bir diğeri

de *dilek* ve *tasarlama kipleri* beyanında bulunmuştur. Buna göre beyanda bulunan öğrencilerin, öznellik kipini biçimsel ve işlevsel olarak ana dillerindeki bu yapılara benzetmeleri, Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitaplarında öznellik kipine sadece bu kiplerin karşılık verilmesinden ve bu şekilde açıklamasının yapılmasından kaynaklanmaktadır (Bkz. Çelik, 2013; Günay ve Sığırcı, 2012; Köse, 2012; Polat, 2007; Çelebi, 2006; Yerguz, 1997). Bu beyanlara ve söz konusu soruya cevap vermeyen toplamdaki % 74'lük gibi önemli çoğunluğa bakılırsa öğrencilerin öznellik kipinin ana dillerinde hangi kipe biçimsel ve işlevsel olarak eşdeğer olduğunu bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, öznellik kipini ana dillerindeki bir yapıya benzer ya da bir yapıdan farklı görebilirler. Ancak öğrencilerin % 98'lik gibi çok önemli bir çoğunluğu, dilsel benzerliğin edinimi kolaylaştıracağını bildirmişlerdir. Dolayısıyla, öznellik kipinin ana dillerinde herhangi bir kipe, biçimsel veya işlevsel olarak benzemesinin, kendileri için edinimini kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağını belirlemeye çalıştık. Bu durumu belirlemek için öğrencilere, "Subjonctif'in, ana dilinize biçimsel veya işlevsel olarak benzemesi, öğrenimini kolaylaştırır mı yoksa zorlaştırır mı?" gibi bir soru yönelttik. Bu sorudan alınan verilere bakılırsa öğrencilerin % 2'si "kesinlikle zorlaştırır", 8'i "zorlaştırır", % 4'ü "konuyla ilgili bilgim yok", % 64'ü "kolaylaştırır" ve % 22'si "kesinlikle kolaylaştırır" ifadesini vermiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 86'lık gibi çok önemli bir çoğunluğu kolaylaştıracağı görüşünü benimsemiştir. % 10'u zorlaştıracağını ve % 4'ü de konuyla ilgili bilgisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin % 86'lık gibi çok önemli bir çoğunluğu, öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel olarak ana dillerine benzerliğinin, ediniminde kolaylık sağlayacağını ifade etmiştir. Ancak öğrenciler, Fransızca öznellik kipini en zor konu olarak görmektedirler. Ayrıca fiilin öznellik kipi çekiminde ve kullanımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu durumun, öznellik kipine ana dillerinde bir karşılık bulamamalarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için, öznellik kipinin ana dillerinde eşdeğeri olup olmadığı konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece öğrencilere, "Subjonctif'in ana dilinizde denkliği / karşılığı / eşdeğeri var mıdır?" gibi bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin "eşdeğer" kavramını anlamayabilecekleri göz önünde bulundurularak, soruda eş anlamlıları olan "denkliği" ve "karşılığı" terimleri de eklenmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgulara bakılırsa öğrencilerin % 13'ü "kesinlikle yoktur", % 24'ü "karşılığı olmayabilir", % 16'sı "konuyla ilgili bilgim yok", % 24'ü "karşılığı olabilir" ve % 23'ü "kesinlikle vardır" seçeneğini işaretlemiştir. Bu beyanlara

göre, öğrencilerin % 37'si karşılığı olmayabileceğini, % 47'si eşdeğeri olabileceğini ve geriye kalan % 16'lık oran ise, karasız olduğunu beyan etmiştir. Oranlar arasındaki farklara bakıldığında, öğrencilerin öznellik kipinin ana dillerinde bir yapıya eşdeğer olup olmadığı konusunda tam olarak emin olamadıkları anlaşılmaktadır.

Bir önceki sorudan hareketle, "karşılığı olabilir" ve "kesinlikle vardır" cevabını veren % 37'lik kesime, hangi yapıya eşdeğer olarak gördükleri sorulmuştur. Böylece "Denkliği / karşılığı / eşdeğeri var ise sizce nelerdir?" gibi bir soru eklenmiş ve karşılık olarak gördükleri yapıları yazılı olarak beyan etmeleri istenmiştir. Bu soruya sadece 36 öğrenci cevap vermiştir. 10 öğrenci "dilek kipi" ve 12 öğrenci "dilek-istek kipi" beyanında bulunmuştur. 7 öğrenci "istek kipi" görüşünde bulunurken 1 öğrenci de "istek kipinin di'li geçmiş zamanda belli kullanımları" olarak görmektedir. 1 öğrenci "koşul", diğer 1 öğrenci "dilek-şart kipi içeren kelimeler", 1 öğrenci "emir kipinin diğer şahıslardaki çekimi" beyanında bulunmuştur. 1 öğrenci "kip", diğer 1 öğrenci "kişisel görüşlerimiz olduğunu ve zaman kalıbının olmadığını", 1 öğrenci de "tam karşılığının kesinlikle olmadığını" ifade etmiştir. Her iki sorudaki beyanlara ve hiç görüş belirtmeyenlere bakılırsa öğrenciler öznellik kipinin ana dillerinde eşdeğerinin olup olmadığıyla ilgili gerçekten net bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi Türkçe yazılmış Fransızca dil bilgisi kitapları ve öznellik kipini öğretirken öğretim elemanlarının tutumları, bu konuda belirleyici nitelikte olabilmektedir.

Bölüm II'de yapmış olduğumuz öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçede karşıtsal incelemesi, Fransızca öznellik kipinin gerçekten Türkçede tam anlamıyla bir karşılığının olmadığını göstermiştir. Ancak Türkçedeki tasarlama kipleri olarak adlandırılan *istek, gereklilik, şart* ve *emir* işlevi taşıyan kiplerin kullanımları bir bakıma benzerlik gösterse de söz konusu bu kiplerin kendi içlerinde çok farklı kullanım alanlarına ayrılması, öznellik kipine tam olarak eşdeğer gösterilmemelerine yol açmaktadır. Bu nedenle söz konusu durum bizi, Fransızca öznellik kipinin, Türkçedeki tasarlama kiplerden farklı olduğu sonucuna götürmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin Fransızca öznellik kipini, Türkçedeki tasarlama kiplerine eşdeğer olarak görüp görmediklerini saptamaya çalıştık. Bunun için, "Subjonctif'in eşdeğeri, sizce Türkçedeki hangi kiptir? Birden çok işaretleme yapılabilir?" sorusu sorulmuştur. Seçeneklerde, "istek kipi", "şart kipi", "gereklilik kipi", "emir kipi" şıkları verilmiştir. Bu kiplerin birini veya birkaçını belirtmek istemeleri varsayılarak, birden fazla işaretleme yapabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca bütün bu kipleri eşdeğer olarak

görmeleri durumunda “hepsi” ve tümünü karşılık olarak görmemeleri varsayılarak “hiçbiri” şıkları eklenmiştir. Dört tasarlama kipi ile beraber “hepsi” seçeneğini tercih etmeleri durumunda, “hepsi” kesiminin eşit oranlarda dört kipe de bölüştürüleceği planlanmıştır. Daha farklı kipsel değerler vermek istemeleri göz önünde bulundurularak, “diğer” seçeneği eklenmiş ve eşdeğer gördükleri kipleri yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya göre, öğrencilerin % 14’ü “hepsi” ve % 7’si “hiçbiri” seçeneğini işaretlemiştir. “Hepsi” seçeneğindeki yüzdelik eşit oranda 4 kipe eklenmiştir. Böylece sırasıyla % 77,5’lik gibi çok önemli bir çoğunluk “istek”, % 25,5’i “gereklilik”, % 16,5’i “şart” ve % 7,5’i “emir” kipini seçmiştir. “Diğer” seçeneğine 5 öğrenci cevap vermiştir. Bunlardan 1 öğrenci bu konuyla ilgili hiç bilgisinin olmadığını belirtmek için “-” işareti koyarken, bir diğeri “duygu ve olasılık belirtirken kullanıldığını”, biri “dilek kipini”, bir öğrenci “bilmediğini” ve bir diğeri ise, “isim-fiil” olduğunu “yaşamanı istiyorum” örneğini vererek belirtmiştir. Öğrencilerin bu konuda kafalarının çok karışık olduğu, çok farklı sayıda ve türde cevap vermelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler, öznellik kipinin ana dillerinde hangi kipe eşdeğer olduğu konusunda farklı cevaplar vermelerindeki neden, net bir bilgiye sahip olmamalarından ve bu kipin kendilerine yabancıl gelmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun istek kipini eşdeğer olarak göstermesinin sebebinde, eğitim-öğretim sürecinde söz konusu kipin eşdeğer olarak verilmesi ve Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitaplarında daha çok istek kipi olarak adlandırılması yatmaktadır.

Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitaplarında yaptığımız incelemeler ve öğretim elemanlarıyla görüşmelerimiz sonucunda öznellik kipi kullanım alanlarının, “dilek-istek kipi”, “dilek kipleri”, “istek kipi” kullanım alanlarıyla bağdaştırıldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin de söz konusu kipin kullanım alanlarını, “dilek-istek” kipi kullanım alanlarıyla eşdeğer görüp görmediğini belirlemek için, “Subjonctif’in kullanım alanları, Türkçedeki dilek-istek kipinin kullanım alanlarıyla örtüşüyor mu?” gibi bir soru sorulmuştur. Bu soruyla öğrencilerin, eğitim-öğretim süreçlerinde ve Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitaplarından öğrendikleri öznellik kipini, Türkçedeki dilek-istek kipinin kullanım alanlarına gerçekten benzetip benzetmediklerini saptamaya çalıştık. Bu soruya öğrencilerin % 4’ü “kesinlikle örtüşmüyor”, % 11’i “örtüşmüyor”, % 21’i “konuyla ilgili bilgim yok”, % 59’u “örtüşüyor” ve % 5’i “kesinlikle örtüşüyor” cevabını vermiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 64’ü örtüştüğü, % 15’i örtüşmediği görüşündedir ve diğer % 21’lik kesim ise, konuyla ilgili bilgisinin olmadığını beyan etmiştir. Daha önce tasarlama kipleri ile ilgili sormuş olduğumuz soruya verilen

cevaplarla bu soruya verilen cevaplarda tutarlılık söz konusudur. Dolayısıyla bu konuda, Türkçe yazılmış Fransızca dilbilgisi kitapları ile eğitim-öğretim süreçlerindeki öğretim elemanlarının tutumları, önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öznellik kipi Türkçeye aktarılırken, öğrenciler için bir zorluğa yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere, "Subjonctif'i, ana dilinize çevirisini yaparken eşdeğer bir biçim bulmada zorlanıyor musunuz?" gibi bir soru yöneltilmiştir. Gerçekten öğrencilerin öznellik kipini aktarırken zorlanıp zorlanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorudan elde edilen oranlara bakılırsa öğrencilerin % 14'ü "kesinlikle zorlanıyorum", % 49'u "zorlanıyorum", % 8'i "eşdeğer olan yapıyı bilmiyorum", 27'si "zorlanmıyorum" ve % 2'si "kesinlikle zorlanmıyorum" beyanında bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 63'ü öznellik kipini ana dillerine aktarırlarken zorlandığını ifade etmiştir. % 29'u zorlanmadığını ve % 8'i eşdeğer olan yapıyı bilmediğini belirtmiştir. Bu yüzdeliklere bakılırsa öğrenciler öznellik kipini kendi ana dillerine aktarırken zorlanmaktalar. Söz konusu bu zorlanmayı, öznellik kipinin herhangi bir anlamsal değerinin olmamasına ve hangi biçime karşılık geldiğini tam olarak bilmemelerine bağlayabiliriz. Söz konusu bu sorularla ilgili sayısal analizlere Tablo 5'te ulaşılabilir.

Tablo 5

Dilsel Benzerliklere Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler

S4		*Kesinlikle sağlamaz*	*Kolaylık sağlamayabilir*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Kolaylık sağlayabilir*	*Kesinlikle sağlar*	
	%	0	2	0	49	49	
S5		*Kesinlikle farklıdır*	*Farklıdır*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Benzerdir*	*Kesinlikle benzerdir*	
	%	10	39	17	32	2	
S6		*Kesinlikle zorlaştırır*	*Zorlaştırır*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Kolaylaştırır*	*Kesinlikle kolaylaştırır*	
	%	2	8	4	64	22	
S7		*Kesinlikle yoktur*	*Karşılığı olmayabilir*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Karşılığı olabilir*	*Kesinlikle vardır*	
	%	13	24	16	24	23	
S8		*İstek kipidir*	*Şart kipi*	*Gereklilik kipi*	*Emir kipi*	*Hepsi*	*Hiçbiri*
	%	74	13	22	4	14	7
S9		*Kesinlikle örtüşmüyor*	*Örtüşmüyor*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Örtüşüyor*	*Kesinlikle örtüşüyor*	
	%	4	11	21	59	5	
S10		*Kesinlikle zorlanıyorum*	*Zorlanıyorum*	*Eşdeğer olan yapıyı bilmiyorum*	*Zorlanmıyorum*	*Kesinlikle zorlanmıyorum*	
	%	14	49	8	27	2	

Dilsel benzerliklere karşı öğrenci tutumlarından elde edilen bu verilere göre, diller arasındaki benzerliğin dil ediniminde çok önemli bir etken olduğu ve yapısal benzerliğin dil edinimini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Öznellik kipinin, öğrencilerin ana

dillerindeki bir yapıya benzerliği ile ilgili sorulardan elde edilen bulgular ise, bu kipin "yabancıl öğe" olma özelliği taşıdığını göstermiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı, öznellik kipinin ana dillerindeki bir yapıdan farklı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin önemli çoğunluğunun, öznellik kipinin ana dillerinde hangi kipe biçimsel ve işlevsel olarak eşdeğer olduğunu bilmediği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler, Türkçedeki tasarlama kipleri ile birlikte çok farklı sayıda ve türde kipsel değerleri, Fransızca öznellik kipinin karşılığı olarak belirtmişlerdir. Bunun altında yatan sebep, öğrencilerin bu konuda net bir bilgiye sahip olmamalarından ve bu kipin kendilerine yabancıl gelmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, Fransızca öznellik kipine istek kipini eşdeğer olarak göstermiştir. Bu sorunun altında, Türkçe yazılmış Fransızca dil bilgisi kitapları ve öznellik kipini öğretirken öğretim elemanlarının tutumları belirleyici nitelikte olabildiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, öznellik kipinin ana dillerinde hangi biçime karşılık geldiğini tam olarak bilmemeleri, öznellik kipini ana dillerine aktarımında zorlanmalarına yol açtığı saptanmıştır. Dolayısıyla söz konusu kipi, gerçekten biçimsel ve işlevsel olarak ana dillerindeki bir yapıdan farklı görüp görmediklerini ve diller arasındaki farklılığın dil edinimine olumlu ya da olumsuz etkisinin olup olmadığını belirlemek için, öğrencilerin tutumlarına yönelik ayrıca sorular sorulmuştur.

4.1.3. Dilsel Farklılıklara Yönelik Öğrenci Tutumları

Lado'ya göre, dilsel farklılıklar dil edinimini zorlaştırır. Oysa Weinreich'in teorisine göre, dilsel farklılıklar bazen dil ediniminde belli bir orana kadar çekiciliği artırabilir. Bu teorilere bağlı olarak "dilsel farklılık" kısmında, dillerin farklılık göstermesi hakkında 1 ve öznellik kipinin "yabancıl öğe" özelliği taşıması ile ilgili 5 olmak üzere toplamda 6 soru sorulmuştur.

Öncelikle Weinreich'in teorisine göre dilsel farklılığın, öğrencilerin dil edinimine karşı isteklerini gerçekten artırıp artırmadığını belirlemek için öğrencilere, "Yabancı bir dilin ana dilinizden farklılık göstermesi, bu dilin öğrenimi sırasında sizi isteklendirir mi?" sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgulara bakılırsa öğrencilerin % 2'si "kesinlikle isteklendirmez", % 18'i "isteklendirmez", % 9'u "konuyla ilgili bilgim yok", % 62'si "isteklendirir" ve % 9'u "kesinlikle isteklendirir" beyanında bulunmuştur. Bu verilere göre, öğrencilerin % 71 gibi önemli bir çoğunluğu farklılığın isteklendireceğini, % 20'si isteklendirmeyeceğini ve % 9'u konuyla ilgili bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Weinreich'in dediği gibi farklılık, her zaman olmasa da öğrenmeye karşı ilgiyi ve merakı artırabilir. Dolayısıyla, bu sonuçlara göre farklılığın, dil ediniminde öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığını söyleyebiliriz.

Bir önceki sorudan hareketle, öğrencilere öznellik kipinin yabancıl gelip gelmediği ile ilgili sorular sorulmuştur. Weinreich'in teorisi çerçevesinde, öznellik kipi öğrencilere farklı geliyorsa bu farklılık kendilerinde öğrenme isteği ve merakı uyandırıp uyandırmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öznellik kipinin öğrencilere farklı gelip gelmediğini belirlemek için, "Subjonctif, size yabancıl (çok farklı) geliyor mu?" sorusu sorulmuştur. Bu sorudan alınan verilere göre, öğrencilerin % 15'i "kesinlikle yabancıl geliyor", % 53'ü "yabancıl geliyor", % 28'i "yabancıl gelmiyor" ve % 4'ü "kesinlikle yabancıl gelmiyor" ifadesinde bulunmuşlardır. Bu bulgulara bakılırsa öğrencilerin % 68'lik gibi önemli çoğunluğu, öznellik kipinin çok farklı olduğunu belirtmiştir. Diğer % 32'lik kesim ise, çok farklı olmadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili bilgisinin olmadığını beyan eden olmamıştır. Bu soruyla öğrencilerin öznellik kipini farklı görüp görmedikleri belirlenmiştir. Bir önceki soruda öğrencilerin önemli çoğunluğu, yabancı bir dilin ana dillerinden farklılık göstermesi, ediniminde kendilerini isteklendireceğini beyan etmişlerdir. Dolayısıyla, bir önceki sorudan elde ettiğimiz bulgulara ve Weinreich'in farklı olma özelliğinin edinimde belli bir çekiciliği koruyabilme teorisine göre, öznellik kipinin farklı olması, edinimine karşı öğrencide ilgiyi ve merakı artırması gerekir.

Öznellik kipi, öğrencilere çok farklı gelmektedir. Dolayısıyla, bir önceki sorudan ve Weinreich'in teorisinden hareketle, öznellik kipi öğrencilere çok farklı geliyorsa bu kipin öğrenimi sırasında öğrencilerde merak uyandırıp uyandırmadığını saptamak için ayrıca bir soru yönelttik. Böylece "Subjonctif size yabancıl geliyorsa bu kipin öğrenimi sizde daha fazla merak uyandırdı mı?" gibi bir soru sorduk. Böylece öğrenciler, öznellik kipini ana dillerindeki bir yapıdan farklı görüyorlarsa bu farklığın öznellik kipi edinimine karşı öğrencilerde gerçekten ilgiyi ve merakı artırıp artırmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu sorudan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 13'ü "kesinlikle uyandırmadı", % 52'si "uyandırmadı", % 5'i "konuyla ilgili bilgim yok", 29'u "uyandırdı" ve % 1'i "kesinlikle uyandırdı" cevaplarını vermiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 65'i merak uyandırmadığını belirtmişlerdir. Diğer % 30'luk kesimde ise, merak uyandırmıştır. % 5'i konuyla ilgili bilgisinin olmadığını beyan etmiştir. Böylece bir önceki sorudan ve bu sorudan elde edilen bulgular, tutarlılık göstermiştir. Ancak öznellik kipinin "yabancıl öğe" olma özelliği taşıması, ediniminde

öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla, dil öğreniminde farklılığın her zaman ilgiyi çekmeyeceğini ileri sürebiliriz.

Fiilin öznellik kipi çekimi ise, bildirme ve şart kiplerindeki fiillerin çekiminden farklıdır. Bu farklılık da öğrenciler için ayrı bir zorluğa yol açmaktadır. Örneğin; Fransızcada {-er} ile biten 1. grup fiillerin çekimi, 1. ve 2. çoğul şahıslar dışında, bildirme ve öznellik kipinin şimdiki zamanında biçimsel olarak aynıdır. Öğrenciler, öznellik kipinin kullanım alanlarını bilmemeleri ve kullanım mantığını anlamamaları durumunda, söz konusu bu aynılık da bir sorun oluşturmaktadır. Diğer taraftan, {-er} ile biten 1. grup fiillerin dışında kalan fiiller ile öznellik kipinin geçmiş, şimdiki zamanın hikâyesi ve hikâye geçmiş zamanında çekilen fiiller biçimsel olarak çok farklıdır. Dolayısıyla, fiilin öznellik kipindeki söz konusu bu farklılığı, öğrencilere zor gelip gelmediğini belirlemek için, "Subjonctif'in fiil çekimi zor mudur?" sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin % 19'u "çok zordur", % 60'ı "zordur", % 3'ü "konuyla ilgili bilgim yok", % 17'si "kolaydır" ve % 1'i "çok kolaydır" cevabını vermiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 79'luk gibi çok önemli bir çoğunluğu, fiilin öznellik kipinde çekiminin zor olduğu görüşündedir. % 18'lik kesim ise, kolay olduğunu belirtmiştir. % 3'lük orana gelince, konuyla ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Daha önce sormuş olduğumuz en zor konu ve alan sorusuyla bu soru, tutarlılık göstermiştir. Böylece fiilin öznellik kipi çekiminin öğrencilere gerçekten zor geldiği saptanmıştır.

Bir önceki sorudan hareketle, fiilin öznellik kipi çekiminin farklılığı, öznellik kipi edinimine karşı merakı ve ilgiyi olumsuz yönde etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, fiilin öznellik kipi çekiminin öğrencilere farklı gelmesi, öznellik kipi edinimine karşı öğrencilerin isteklerini azaltıp azaltmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için "Fiilin subjonctif çekimi zorsa bu öğrenmeye karşı isteği azaltır mı?" sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 13'ü "kesinlikle azaltır", % 56'sı "azaltır", % 8'i "konuyla ilgili bilgim yok", % 19'u "azaltmaz" ve % 4'ü "kesinlikle azaltmaz" beyanında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin % 69'luk gibi önemli çoğunluğu, azaltacağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Diğer % 24'lük kesim ise, azaltmayacağı görüşünü benimsemiştir. % 8'i de konuyla ilgili bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, fiilin öznellik kipinde çekiminin zor ve farklı olması, söz konusu kipin ediniminde isteği azalttığını ileri sürebiliriz. Böylece fiilin öznellik kipi çekiminin farklılığı, öğrencilerin öznellik kipi ediniminde bir zorluğa yol açtığı saptanmıştır.

Fiilin öznellik kipinde çekiminin farklılığından dolayı öğrencilere zor gelmesi, öznelik kipi edinimine karşı merakı ve ilgiyi olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Buna karşın öğrencilerin, fiilin öznellik kipi çekimini iyi bilip bilmedikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bunu saptamak için öğrencilere, "Subjonctif kipi çekimini iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin % 19'u "hayır, kesinlikle düşünmüyorum", % 33'ü "düşünmüyorum", % 25'i "kararsızım", % 20'si "düşünüyorum" ve % 3'ü "evet, kesinlikle düşünüyorum" beyanında bulunmuşlardır. Bu bulgulara göre öğrencilerin % 52'lik kesimi iyi bilmediğini, % 23'lük oran ise, iyi bildiğini düşünmektedir. Geriye kalan % 25'i bu konuda kararsız kaldığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, fiilin öznellik kipinde çekimi, öğrencilerin yarısından fazlası için ayrı bir zorluk oluşturmaktadır. Fiilin öznellik kipi çekimini iyi bilmemelerinin de bir zorluğa neden olduğu anlaşılmıştır. Bu sorulardan elde edilen sayısal veriler Tablo 6'da incelebilir.

Tablo 6

Dilsel Farklılıklara Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler

S11		*Kesinlikle isteklendirmez*	*İsteklendirmez*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*İsteklendirir*	*Kesinlikle isteklendirir*
		2	18	9	62	9
S12		*Kesinlikle yabancıl geliyor*	*Yabancıl geliyor*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Yabancıl gelmiyor*	*Kesinlikle yabancıl gelmiyor*
	%	15	53	0	28	4
S13		*Kesinlikle uyandırmadı*	*Uyandırmadı*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Uyandırdı*	*Kesinlikle uyandırdı*
	%	13	52	5	29	1
S14		*Çok zordur*	*Zordur*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Kolaydır*	*Çok Kolaydır*
	%	19	60	3	17	1
S15		*Kesinlikle azaltır*	*Azaltır*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Azaltmaz*	*Kesinlikle azaltmaz*
	%	13	56	8	19	4
S16		*Hayır, kesinlikle düşünmüyorum*	*Düşünmüyorum*	*Kararsızım*	*Düşünüyorum*	*Evet, kesinlikle düşünüyorum*
	%	19	33	25	20	3

Weinreich'in teorisine göre dilsel farklılık, öğrenmeye karşı ilgiyi ve merakı artırabilir. Bu teoriden hareketle sorduğumuz genel sorudaki öğrenci tutumlarına bakıldığında da dilsel farklılığın dil ediniminde öğrencilerin isteklerini artırdığı

saptanmıştır. Yabancıl öğe özelliği taşıyan öznellik kipi ile ilgili sorulardan elde edilen bulgulara bakıldığında, öznellik kipi öğrencilere çok farklı gelmektedir. Dolayısıyla, Weinreich'in dillerin farklı olma özelliğinin edinimde belli bir çekiciliği koruyabilme teorisine göre, öznellik kipinin farklı olması, edinimine karşı öğrencide ilgiyi ve merakı artırması gerekir. Ancak öznellik kipinin söz konusu bu farklılığı, edinimine karşı öğrencilerin isteklerini artırmadığı ve meraklarını uyandırmadığı anlaşılmıştır. Böylece bu sorularda öğrencilerin bir çelişki içinde olduklarına tanıklık edilmiştir. Dolayısıyla, öznellik kipinin "yabancıl öğe" olma özelliği taşıması, ediniminde öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Bu nedenle dilsel farklılığın, dil öğreniminde her zaman ilgiyi çekmeyeceği ve isteği artırmayacağı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan fiilin öznellik kipi çekiminin öğrencilere gerçekten zor geldiği saptanmıştır. Fiilin öznellik kipinde çekiminin zor olması ve öğrencilerin, öznellik kipi kullanım alanlarına ana dillerinde eşdeğer bulamamaları ve iyi bilmemeleri, ediniminde zorlanmalarına yol açmaktadır. Öznellik kipinin öğrencilere farklı gelmesi meraklarını artırması gerekirken, yaşanılan bu zorluk öznellik kipi edinimine karşı isteği azalttığı ve ediniminde bir zorluğa yol açtığı saptanmıştır. Öğrencilerin tutumlarından elde edilen bu bulgulardan hareketle, öznellik kipi kullanımına karşı öğrencilerin görüşlerine yönelik ayrıca sorular sorulmuştur.

4.1.4. Öznellik Kipi Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumları

Dilsel benzerlikler ve farklılıklarla ilgili sorulardan sonra, öğrencilere öznellik kipinin kullanımıyla ilgili 2 soru sorulmuştur. Fransızcada, öznellik kipinin 18 farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Öğrenciler söz konusu bütün bu kullanım alanlarını bilmemeleri, öznellik kipi ediniminde ayrı bir zorluk oluşturacaktır. Zira kullanım alanlarının iyi bilinmesi, bildirme ve öznellik kipleri arasında doğru seçim yapmada önemlidir. Dolayısıyla öznellik kipinin, bu kullanım alanlarını öğrencilerin iyi bilip bilmediklerini belirlemek için öğrencilere, "Subjonctif kipinin bütün kullanım alanlarını iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?" gibi bir soru yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 25'i "hayır, kesinlikle düşünmüyorum", % 44'ü "düşünmüyorum", 23'ü "kararsızım", % 8'i "düşünüyorum", düşünüyorum" cevabını vermiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 69'luk gibi önemli bir çoğunluğu, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmediğini düşünmektedir. Diğer % 23'lük kesim ise, bu konuda kararsız kalmıştır. % 8'i ise iyi bildiğini düşünmektedir. İyi bilmediğini düşünen

ve karasız kalan öğrencilerin oranlarına bakıldığında, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun, öznellik kipi kullanım alanlarını iyi bilmediği saptanmıştır. Daha önce sormuş olduğumuz en zor konu ve alan sorusuyla bu soru, tutarlılık göstermiştir. Böylece öznellik kipinin bütün kullanım alanlarını iyi bilmemelerinin, söz konusu kipin ediniminde önemli bir zorluğa neden olduğu bulgulanmıştır.

Ayrıca öznellik kipini iyi öğrenebilmek için, bu kipin anlamsal çerçevesini iyi kavramak gerekir. Dolayısıyla, söz konusu kipin kullanım mantığını, öğrencilerin iyi anlayıp anlamadıklarını belirlemek için öğrencilere, "Subjonctif'in kulanım mantığını anlıyor musunuz?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu sorunun oranlarına bakılırsa öğrencilerin % 6'sı "kesinlikle anlamıyorum", % 37'si "anlamıyorum", % 1'i "konuyla ilgili bilgim yok", % 51'i "anlıyorum" ve % 5'i "kesinlikle anlıyorum" ifadelerini kullanmıştır. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 56'sı kullanım mantığını anladığını, diğer % 43'lük oran ise, anlamadığını belirtmiştir. % 1'i ise, konuyla ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 56'lık kesimi, öznellik kipinin kullanım mantığını anladığını ifade etmiştir ancak bir önceki soruda, öğrencilerin önemli çoğunluğu, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmediğini beyan etmiştir. Öğrencilerin, söz konusu kipin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, kullanım mantığını iyi kavrayamamalarına neden olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin, iki soruda verdikleri cevaplar tutarlı değildir.

Öğrenci tutumlarına yönelik sormacanın son sorusunda öğrencilere, "Açıklamak veya sormak istediğiniz, anlamadığınız, konuyla ilgili eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz." diye ayrıca bir soru eklenmiştir. Bu soru, açık uçlu soru tipinde hazırlanmıştır. Sormuş olduğumuz bu soruyla konumuzla ilgili, öğrencilerin eklemek istedikleri herhangi bir bilgi alınmak istenmiştir. Ancak bu soruya sadece 9 öğrenci yanıtlamıştır ve bu cevapların hiçbiri konumuzla ilgili değildir. Dolayısıyla, bu sorudaki cevaplar değerlendirmeye alınmamıştır. Söz konusu bu sorulardan elde edilen bulgulara Tablo 7'de ulaşılabilir.

Tablo 7

Öznellik Kipi Kullanımına Karşı Öğrenci Tutumlarına Yönelik Sayısal Analizler

S17		*Hayır, kesinlikle düşünmüyorum*	*Düşünmüyorum*	*Kararsızım*	*Düşünüyorum*	*Evet, kesinlikle düşünüyorum*
	%	25	44	23	8	0
S18		*Kesinlikle anlamıyorum*	*Anlamıyorum*	*Konuyla ilgili bilgim yok*	*Anlıyorum*	*Kesinlikle anlıyorum*
	%	6	37	1	51	5

Dilsel farklılar ile ilgili genel sorudan elde etiğimiz bulgulara göre yabancı öğeler, öğrencilerde öğrenmeye karşı merak uyandırmaktadır. Benzerliğin edinmeyi kolaylaştıracağı ancak farklılığın zorlaştıracağı görüşündeler. Yabancıl öğe özelliği taşıyan Fransızca öznellik kipi ile ilgili sormuş olduğumuz özel sorudan elde ettiğimiz veriler ise, öğrencilerin söz konusu kipi öğrenmeye karşı meraklarını artırmadığını göstermektedir. Fransızca öznellik kipi, kendilerine çok farklı gelmekte ve söz konusu kipi en zor konulardan biri olarak görmekteler. Hem çekiminde hem kullanımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öznellik kipinin ana dillerinde karşılığı veya hangi kipe eşdeğer olduğu konusunda kafalarının karışık olduğu saptanmıştır. Ayrıca ana dillerine aktarım yaparken zorlandıkları anlaşılmıştır. Öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öznellik kipinin kullanım mantığını öğrencilerin yarısından fazlası, iyi anladığını beyan etmiştir. Ancak bu sonuçlar, öğrencilerin beyanına dayalıdır. Bunun gerçeği yansıtıp yansıtmadığını belirlemek için gerçek uygulamaları de değerlendirmeye alınmıştır.

4.2. Öznellik Kipi Kullanımı

Uygulama ile ilgili kısımda, öğrencilerin Fransızca öznellik ve bildirme kiplerindeki kullanım başarı oranlarını ve iki kipin işlevlerini birbirinden ayırt edip edemediklerini saptamak için, 10 soru öznellik ve 6 soru bildirme kipi kullanımına yönelik olmak üzere toplamda 16 bilgi sorusu sorulmuştur. Öznellik kipinin 18 kullanım alanı bulunmaktadır. Ancak eğitim-öğretim sürecinde, ders içinde ve Fransızca dilbilgisi ve alıştırma kitaplarında kullanım sıklıklarına bakılarak, öznellik kipinin bu 18 işlevinden öğrencilerin karşılarına en çok çıkan ve en çok kullandıkları sadece 10 kullanım sorulmuştur. Bu işlevler sırasıyla “istek”, “belirsizlik”, “olasılık”, “şüphe”, “zıtlık”, “sınırlama/kısıtlama”, “gereklilik”, “şart”, “emir” ve “amaç” belirten

kullanımları kapsamaktadır. Söz konusu bu kullanımlarla ilgili verilen ifadeler ve bu tümcelerin boşluğuna uygun düşen seçenekler sırasıyla açıklanmıştır.

İlk olarak, öznellik kipinin kullanımlarından biri olan ve "istek" bildiren işlevle ilgili öğrencilere, "Je souhaite /Je voudrais / J'ai envie que vous …..... ma chambre." ifadesi verilmiş ve doğru seçeneği bulmaları istenmiştir. Bu tümcede yer alan "souhaiter", "vouloir" ve "avoir envie" fiilleri dışında Fransızcada istek bildiren birçok kullanım bulunmaktadır. Ancak eğitim-öğretim sürecinde, ders içinde, dilbilgisi ve alıştırma kitaplarında öğrencilerin karşısına bu fiillerin daha çok çıkması ve söz konusu fiilleri çok kullanmaları, bu tümcede bunları sunmamızda belirleyici olmuştur. Böylece öğrencilerin, öznellik kipinin istek işlevini iyi bilip bilmediklerini belirlemek için boşluğa uygun düşecek şekilde öğrencilere, doğru olan fiilin öznellik kipi çekimi "rangiez" ve yanlış olan diğer 4 seçenekte ise, fiilin bildirme ve şart kiplerindeki çekimleri "rangez", "rangerez", rangeriez" ve "aviez rangé" şıkları sunulmuştur. Bu ifadeden elde edilen oranlara bakıldığında, öğrencilerin % 47'si doğru olan şık "rangiez" ve % 17'si "rangez", % 4'ü "rangerez", % 27'si "rangeriez", % 5'i "aviez rangé" gibi yanlış olan seçenekleri seçmişlerdir. Bu verilere göre öğrencilerin % 47'si öznellik kipini, % 53'ü ise bildirme kiplerini ya da şart kipini seçmiştir. Öznellik kipinin istek belirten işlevini, öğrencilerin yarısından fazlasının tam olarak kullanamadığı anlaşılmıştır.

Fransızcada, ilgi zamirleri ile bağlanan yan tümceler, belirsizlik anlamı söz konusu olduğunda öznellik kipi kullanımını gerektirmektedir. İlgi zamirleri ile bağlanan belirsizlik ifadelerinde öğrenciler, hangi kipi kullanacakları konusunda zorlanmaktalar. Belirsizlik ifadeleri, "un", "une", "des" belirsizlik ya da "personne", "rien", "aucun", "pas un" olumsuz tanımlıkları ile oluşturulmaktadır. Öğrencilerin Fransızca öğrenirken belirsizlik tanımlıkları, ilk öğrenmeye başladıkları konulardan biridir. Dolayısıyla, biz de bu durumu göz önünde bulundurarak, "une" tanımlığını bu tümcede kullanmayı uygun gördük. Buna göre öğrencilerin, ilgi zamirleri ile bağlanan belirsizlik ifadelerinde hangi kipi kullanacakları konusunda zorlanıp zorlanmadıklarını saptamak için, "Je cherche une fille qui …….. trois langues." tümcesindeki boşluğa gelecek şekilde, doğru olan fiilin öznellik kipinde çekimi "connaisse" ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "connaît", "connaîtra", "avait connu", "connaîtrait" seçenekleri sunulmuş ve uygun olan yapıyı bulmaları istenmiştir. Bu ifadeden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 77'si "connaît", % 1'i "connaîtra", % 16'sı "connaisse", % 4'ü "avait connu" ve % 2'si "connaîtrait" cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin % 16'sı

öznellik kipini seçerken % 84'lük gibi çok önemli bir çoğunluğu bildirme kipini seçmiştir. Dolayısıyla, öznellik kipinin belirsizlik ifadesi, gerçekten öğrencilerde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

"Olasılık" bildiren ifadeler, öznellik kipi kullanımını gerektiren ve Fransızca öğrenirken öğrencilerin çok sık karşılaştıkları yapılardır. Fransızcada olasılık belirten birçok yapı bulunmakla birlikte öğrencilerin karşısına "il est possible que" işlevinin daha çok çıkması ve ders içerisinde bu yapıyı çok kullanmaları, bu işlevi sormamızda etkili olmuştur. Buna göre öğrencilerin, bu kullanımda zorlanıp zorlanmadıklarını saptamak için, "Il est possible qu'elle …… malade." tümcesi verilmiş ve uygun düşecek şekilde doğru olan fiilin öznellik kipi çekimi "soit" ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "est", "sera", "va être", "était" seçenekleri sunulmuştur. Bu işleve verilen cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 56'sı "soit", % 27'si "est", % 12'si "sera", % 1'ı "va être" ve % 4'ü "était" cevabını tercih etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 56'sı öznellik kipini kullanırken, % 44'ü bildirme kiplerinden birini beyan etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin yarısına yakınının hangi kipin doğru kullanım olduğunu bilmediği saptanmıştır.

Fransızca öznellik kipi, "şüphe" belirten ifadelerde sık kullanılan bir kiptir ve Fransızcada şüphe belirten birçok ifade bulunmaktadır. Bu tür yapıların olumsuz ve soru tümcelerinde öznellik kipi kullanımı gerekirken, olumlu ifadelerde ise bildirme kipi işlev görmektedir. Örneğin; "C'est sûr qu'il ….. son examen" olumlu ifadesi, kesinlik bildirdiği için bildirme kipi kullanımını gerektirmektedir. Ancak "Ce n'est pas sûr qu'il ….. son examen." olumsuz tümcesi, şüphe belirttiği için öznellik kipi kullanımını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, şüphe belirten ifadelerde hangi kipi kullanacakları konusunda karar vermede zorlanmaktalar. Bu nedenle böyle bir zorlanmanın gerçekten olup olmadığını ve kesinlik ile şüphe bildiren tümcelerde kullanılması gereken yapıyı bilip bilmediklerini belirlemek için öğrencilere şüphe bildiren, "Ce n'est pas sûr qu'il ….. son examen." ifadesi sunulmuştur. Bu tümcenin boşluğuna uygun düşen fiilin öznellik kipindeki çekimi "ait réussi" ve uygun olmayan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "réussis", "a réussi", "avait réussi", "réussissait" seçenekleri verilmiş ve doğru seçeneği bulmaları istenmiştir. Şıklarda doğru olan ve diğer şıklardan biçimsel olarak farklılığı öne çıkan öznellik kipinin geçmiş zaman çekimi de verilmiştir. Böylece öğrencilerin öznelik kipinin geçmiş zamanını bilip bilmedikleri de bulgulanmaya çalışılmıştır. Bu sorudan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin % 26'sı doğru olan "ait réussi" yapısını tercih ederken, diğer % 26'sı

“réussis”, % 33’ü “a réussi”, % 9’i “avait réussi” ve % 6’sı “réussissait” gibi yanlış şıkları işaretlemiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 26’lık kesimi öznellik kipini, % 74’lük gibi çok önemli bir çoğunluğu bildirme kipini seçmiştir. Bu oranlara bakıldığında öznellik kipinin bu işlevinin, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı saptanmıştır.

“Gereklilik” öznellik kipinin en çok kullanıldığı işlevlerden biridir. Fransızcada, “il faut, il est necessaire / indispensable” gibi gereklilik belirten ve çok sık kullanılan yapılar bulunmaktadır. “Il faut” öznesiz yapısı mastar kipinin kullanımını zorunlu kılarken, “Il est necessaire / indispensable” gibi öznesiz yapılar ise, “de” edatının kullanılmasını gerektirmektedir. Söz konusu bu yapılar, “que” bağlacı ile yan tümcede öznellik kipi kullanımını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin bu kullanımları öğrenmede zorlanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle söz konusu işlevlerde öğrencilerin zorlanıp zorlanmadıklarını saptamak için öğrencilere, “ll faut (est nécessaire / indispensable) que tu …… tes devoirs.” ifadesi sunulmuştur. Seçeneklerde uygun düşen fiilin öznellik kipi çekimi “fasses” ve yanlış olan fiilin bildirme kipindeki çekimleri “fais”, “ferais”, “faisais” ve “feras” verilmiş ve doğru olan seçeneği bulmaları istenmiştir. Bu kullanımdan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 55’i doğru olan “fasses” ve % 27’si “fais”, % 7’si “ferais”, % 5’i “faisais”, % 6’sı “feras” gibi yanlış seçenekleri tercih etmiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 55’i doğru seçenek olan öznellik kipini işaretlerken, diğer % 45’i bildirme ve şart kiplerinden birini tercih etmiştir. Öznellik kipinin bu işlevini, öğrencilerin yarısına yakınının tam olarak kavrayamadığı anlaşılmıştır.

Öznellik kipi, emir işlevinde de kullanılmaktadır. Bu işlev öğrencilerin karşısına nadiren çıksa da Türkçede de emir kipinin bulunması ve bazı kullanımlarda eşdeğer olarak verilmesi nedeniyle, bununla ilgili bir soru sormamızın uygun olacağını düşündük. Ayrıca bu soruyla, öğrencilerin Fransızcadaki emir kipi ile öznellik kipinin emir işlevini birbirlerinden ayırt edip edemedikleri saptanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin emir kipi ile öznellik kipinin emir işlevini birbirinden ayırt edip edemediğini belirlemek için “Yaşayasın! Tümcesi önerilmiştir. Bu tümcenin eşdeğeri aşağıdakilerden hangisidir” şeklinde bir ifade verilerek Fransızcadaki aktarımını bulmaları istenmiştir. Seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi “que tu vives!” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri, “Tu vivras.”, “Tu vis.”, “Tu vivrais.”, “vis!” verilmiş ve doğru ifadeyi bulmaları istenmiştir. Bu ifadeden alınan verilere göre, öğrencilerin % 60’ı doğru olan “que tu vives!” ve %

6'sı "Tu vivras", % 2'si "Tu vis", % 11'i "Tu vivrais", % 21'i "vis!" yanlış olan tümceleri tercih etmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 60'ı öznellik kipini, % 40'ı ise, bildirme kiplerinden birini tercih etmiştir. Öznellik kipinin emir işlevi kullanımında, çok önemli bir fark ortaya çıkmamıştır ancak % 40'lık gibi bir kesimin, bu işlevin kullanımında zorlandığı anlaşılmıştır.

Fransızcada sebep, sonuç, amaç, zaman, zıtlık, sınırlama/kısıtlama, koşul ve varsayım belirten birçok yan tümce bağlaçları bulunmaktadır. Bu bağlaçlardan sonra, öznellik mi yoksa bildirme kipi mi işleve konması gerekliliği, öğrencileri Fransızca öğreniminde zorlayan diğer önemli konulardan biridir. Gerçekten Türk üniversite öğrencilerinin bağlaçların kullanımı konusunda çok zorlandıklarına, "uygulamalı dilbilgisi" derslerinde tanıklık etmekteyiz. Daha çok hangi bağlaçtan sonra hangi kipi kullanacakları konusunda zorlanmaktalar. Dolayısıyla bu zorluğu saptamak için, öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları ve kullandıkları "zıtlık", "sınırlama / kısıtlama", "koşul" ve "amaç" belirten bağlaçlarla ilgili sorular sorulmuştur.

İlk olarak bu bağlaçlardan zıtlık bildiren ve öznellik kipini gerektiren bu kullanıma yönelik öğrencilere, "bien que / quoique" ile ilgili "Il est parti bien que / quoiqu'il ..…" ifadesi sunulmuştur. "Bien que" bağlacını bilmemeleri ya da hatırlamamaları düşünülerek, biçimsel olarak farklı ancak anlamsal ve işlevsel değeri aynı olan "quoique" bağlacı da verilmiştir. Seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi "pleuve" ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "pleut", "pleuvait", "a plu", "avait plu" verilmiştir. Bu tümceden elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin % 45'i doğru olan "pleuve" ve % 28'i "pleut", % 15'i "pleuvait", % 6'sı "a plu", % 6'sı "avait plu" gibi yanlış olan cevapları vermiştir. Bu oranlara göre, öğrencilerin % 45'lik oranı öznellik kipini işaretlemiştir. Diğer % 55'lik kesim ise, bildirme kiplerinden bir seçeneği beyan etmiştir. Öznellik kipinin zıtlık kullanımı oranlarına bakıldığında, öğrencilerin yarısından fazlasının hangi kipi kullanması gerektiğini tam olarak bilmediği saptanmıştır.

Diğer soruda ise, öznellik kipi kullanımını zorunlu kılan ve "sınırlama / kısıtlama" belirten "jusqu'à ce que" bağlacı sunulmuştur. İlgeç olarak sadece "jusqu'à" kullanıldığında, ardından isim gelmesi gerekmektedir ancak söz konusu edat "ce que" aldıktan sonra bağlaç olarak kullanılmakta ve yan tümcede öznellik kipi kullanımını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, ilgeç olan "jusqu'à" ile bağlaç olan "jusqu'à ce que" kullanımlarında, hangi kipi kullanacakları konusunda zorlanmaktalar. Bu nedenle öğrencilerin gerçekten zorlanıp zorlanmadıklarını saptamak için, "On ne

mangera pas jusqu'à ce que ta mère ….” tümcesi sunularak, seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi “vienne” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “viendra”, “vient”, “est venue”, “va venir” verilmiştir. Bu işlevden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, % 44'ü doğru olan “vienne” ve % 20'si “viendra”, % 19'u “vient”, % 7'si “est venue”, % 10'u “va venir” gibi yanlış olan bildirme kiplerini tercih etmiştir. Öznellik kipini gerektiren bu kullanımda, öğrencilerin yarısından fazlası bildirme kiplerini belirtmiştir. Böylece öznellik kipinin bu kullanımı, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı anlaşılmıştır.

Öznellik kipinin diğer bir işlevi, “şart” bildirmesidir. “À condition que” ise, koşul bildiren bir bağlaç türüdür ve öznellik kipi kullanımını gerektirir. Ancak “que” bağlacı yerine “de” edatını aldığında, fiilin mastar halini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, bu konuda da öğrencilerin kafası karışmaktadır. Bu nedenle bununla ilgili öğrencilere, “Il serait bien arrivé à condition qu'il ….. le bon train.” tümcesi verilerek, uygun düşen fiilin öznellik kipi çekimi “ait pris” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “a pris”, “prendrait”, “avait pris” ve “prenait” seçenekleri sunulmuş ve doğru cevabı bulmaları istenmiştir. Bu işlevle ilgili elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 34'ü doğru olan “ait pris” ve % 26'sı “a pris”, % 16'sı “avait pris”, % 9'u “prenait” ve % 15'i “prendrait” gibi uygun olmayan cevapları vermiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 34'ü öznellik kipini, % 76'lık gibi önemli bir çoğunluğu bildirme kiplerden birini seçmişlerdir. Böylece öznellik kipinin bu kullanımında, öğrencilerin zorlandıkları bulgulanmıştır.

Öznellik kipi kullanımına yönelik son olarak, amaç bildiren “afin que” bağlacının kullanımı sorulmuştur. Diğer bağlaç türleri gibi bu bağlaç da “de” ilgecini aldığında, fiilin mastar biçimini gerektirmektedir. Dolayısıyla bu bağlacın kullanımı, Fransızca öğrenim sürecinde öğrencilerde bir zorluğa yol açmaktadır. Gerçekten öğrencilerin zorlanıp zorlanmadıklarını saptamak için, bu bağlaçla ilgili “Elle s'est déguisée afin qu'on ne la …. pas.” ifadesi verilmiş ve uygun olan fiilin öznellik kipi çekimi “reconnaisse” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “reconnaît”, “reconnaîtrait”, “reconnut” ve “reconnaissait” seçenekleri sunulmuş ve doğru olan seçeneği işaretlemeli istenmiştir. Bu işlevle ilgili elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 42'si doğru olan “reconnaisse” ve % 39'u “reconnaît”, % 5'i “reconnaîtrait”, % 2'si “reconnut”, % 12'si “reconnaissait” gibi yanlış yapıları cevap olarak vermiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 42'lik kesimi öznellik kipini ve % 58'lik oran ise,

bildirme kiplerinden birini tercih etmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin yarısından fazlasının bu kullanımda zorluk yaşadığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin öznellik kipi ile ilgili görüşleri ile gerçek uygulama, tutarlılık göstermiştir. Gerçekten öğrencilerin, öznellik kipi işlevlerini tam olarak kavrayamadığı ve hangi durumda öznellik kipini tercih etmeleri gerektiğini bilmedikleri saptanmıştır. Öğrencilerin öznellik kipinin istek belirten işlevini, yarısından fazlasının tam olarak kullanamadığı ve yarısına yakınının olasılık işlevini bilmediği belirlenmiştir. Öznellik kipinin şüphe işlevinin ise, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı ve öğrencilerin yarısına yakınının gereklilik işlevini tam olarak kavrayamadığı anlaşılmıştır. Öznellik kipinin emir işlevi kullanımına bakıldığında, çok önemli bir fark ortaya çıkmamıştır ancak % 40'lık gibi bir kesimin, bu işlevin kullanımında zorlandığı anlaşılmıştır. Öznellik kipinin zıtlık kullanımına gelirsek, öğrencilerin yarısından fazlasının hangi kipi kullanması gerektiğini tam olarak bilmediği ve sınırlama / kısıtlama işlevinin, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı saptanmıştır. Şart ve amaç işlevlerinde ise, öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir. Öznellik kipinin belirsizlik ifadesi, öğrenciler için gerçekten önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorulardan elde ettiğimiz verilere Tablo 8'de ulaşılabilir.

Tablo 8

Öznellik Kipi Kullanımına Yönelik Sayısal Analizler

S19		*rangez*	*rangerez*	*rangeriez*	***rangiez***	*aviez rangé*
	%	17	4	27	**47**	5
S20		*connaît*	*connaîtra*	***connaisse***	*avait connu*	*connaîtrait*
	%	77	1	**16**	4	2
S21		*est*	*sera*	***soit***	*va être*	*était*
	%	27	12	**56**	1	4
S22		*réussis*	***ait réussi***	*a réussi*	*avait réussi*	*réussissait*
	%	26	**26**	33	9	6
S23		*fais*	*ferais*	*faisais*	*feras*	***fasses***
	%	27	7	5	6	**55**
S24		*pleut*	*pleuvait*	*a plu*	*avait plu*	***pleuve***
	%	28	15	6	6	**45**
S25		*viendra*	*vient*	*est venue*	*va venir*	***vienne***
	%	20	19	7	10	**44**
S26		*a pris*	***ait pris***	*avait pris*	*prenait*	*prendrait*
	%	26	**34**	16	9	15
S27		*Tu vivras*	*Tu vis*	*Tu vivrais*	*Vis !*	***Que tu vives !***
	%	6	2	11	21	**60**
S28		*reconnaît*	*reconnaîtrait*	***reconnaisse***	*reconnut*	*reconnaissait*
	%	39	5	**42**	2	12

Öznellik kipinin kullanım alanlarının ana dillerindeki kullanımlardan farklı olmalarından dolayı öğrenmede zorluğa yol açmaktadır. Öğrencilerin önemli çoğunluğunun, öznellik kipi kullanım alanlarını iyi bilip bilmediği ile ilgili vermiş olduğu cevaplar, gerçek uygulamayla tutarlılık göstermiştir. Ayrıca öğrencilere, bildirme kipinde 6 soru sorulmuştur. Bu türdeki sorularda, öğrencileri bildirme ya da öznellik kipleri arasındaki farkı bilip bilmedikleri ve iki kip arasındaki başarı oranı saptanmaya çalışılmıştır.

4.3. Bildirme Kipi Kullanımı

Bildirme kipinde sorular, "kesinlik" "belirlilik", "öncelik-sonralık", "bağlaç" türünde 6 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular, öznellik kipinin "olasılık", "şüphe", "belirsizlik", "öncelik-sonralık" ve "bağlaç" türündeki kullanımları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğrencilerin öznellik kipini mi yoksa bildirme kipini mi daha iyi kullandıkları ve öznellik kipi ile bildirme kiplerini birbirlerinden ayırt edip edemedikleri bulgulanmaya çalışılmıştır. Söz konusu bu kullanımlarla ilgili verilen ifadeler ve bu tümcelerin boşluğuna uygun düşen seçenekler sırasıyla açıklanmıştır.

İlk olarak öznellik kipinde olasılık bildiren ifadelerin karşıt kullanımı olan ve bildirme kiplerinden birinin kullanımını gerektiren "il est evident que" yapısı ile ilgili öğrencilere, "Il est évident qu'elle …..... cette faute." tümcesinin boşluğuna uygun düşen ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Seçeneklerde doğru olan fiilin bildirme kipindeki geçmiş zaman çekimi "a fait" ve yanlış olan şart biçimi "aurait fait" ve öznellik kipindeki çekimleri "ait fait", "fasse", "fît" yapıları verilmiştir. Bu ifadeden elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin % 50'si "a fait" ve % 10'u "ait fait", % 5'i "aurait fait", % 31'i "fasse", % 4'ü "fît" seçeneğini işaretlemiştir. Bu verilere göre öğrencilerin % 50'si doğru şıkkı işaretlerken % 5'i yanlış olan diğer bildirme kipini seçmiştir. Geriye kalan % 45'i öznellik kipini tercih etmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, bildirme kiplerinden birini kullanmaları gerektiğini bilmiş ancak % 5'lik oran yanlış bildirme kiplerinden birini seçmiştir. % 45'lik kesim ise, yanlış kipi kullanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin yarısından fazlasının, hangi kipin kullanılması gerektiğini ayırt edebildiği belirlenmiştir.

Fransızcada, "aimer", "pouvoir", "vouloir" ve "savoir" gibi bazı fillerden sonra tamlayıcı olarak isim-fiil yapıları kullanılmaktadır. Ancak bu fiiller "que" bağlacını aldıktan sonra yan tümce kullanımını gerektirmektedir. "Aimer", "pouvoir", "vouloir"

gibi birçok fiil işlevine ya da anlamsal değerine göre öznellik kipi kullanımını zorunlu kılarken, birçoğu da bildirme kiplerinden birini gerektirmektedir. Bildirme kiplerinden birini zorunlu kılan bu fiillerden biri de "savoir" fiilidir. Öğrencilerin karşılarına çok çıkan ve çok kullandıkları bu fiille ilgili öğrencilere "Je sais que tu……" ifadesi sunularak doğru olan yapıyla tamamlamaları istenmiştir. Seçeneklerde uygun düşen fiilin bildirme kipindeki şimdiki zaman biçimi "vas bien", yanlış olan şart kipindeki yapı "serais allé(e) bien" ve uygun düşmeyen öznellik kipindeki biçimleri "ailles bien", "sois allé(e) bien", "allasses bien" verilmiştir. Böylece öğrencilerin doğru seçeneği belirtmeleri istenmiştir. Bu tümceden elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 70'i "vas bien", % 16'sı "ailles bien", % 10'u "sois allé(e) bien", % 4'ü "serais allé(e) bien" ve % 0'ı "allasses bien" beyanında bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin % 70'lik gibi önemli bir çoğunluğu, doğru seçeneği bulmuştur ancak % 4'lük kesim yanlış olan bildirme kipindeki diğer seçeneği belirtmiştir. Geriye kalan % 25'i öznellik kipini beyan etmiştir. Buna göre, bildirme kipindeki bu işlevin kullanımında, öğrencilerin önemli çoğunluğunun başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

İlgi zamirleri ile bağlanan yan tümceler, belirlilik anlamı söz konusu olduğunda bildirme kipleri kullanımlarını zorunlu kılabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin belirlilik durumunda bildirme kiplerinden birini kullanmaları gerektiğini bilip bilmediklerini belirlemek için, "Je cherche la fille qui …… trois langues." tümcesindeki boşluğu doğru şekilde doldurmaları istenmiştir. Seçeneklerde uygun düşen fiilin bildirme kipindeki çekimi "connaît", fiilin öznellik kiplerindeki yanlış çekimleri "ait connu", "connaisse", "eût connu" ve fiilin şart kipindeki çekimi "aurait connu" verilmiş ve öğrencilerin doğru olan ifadeyi beyan etmeleri istenmiştir. "Belirsizlik" işlevinde aynı soru, öznellik kipi kullanımlarında da sorulmuştur ve bu soruyla, öğrencilerin gerçekten iki kullanımı birbirlerinden ayırt edip edemedikleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu ifadeden elde edilen verilere bakılırsa öğrencilerin % 83'lük gibi çok önemli bir çoğunluğu doğru olan "connaît" ve % 2'si "ait connu", % 12'si "connaisse", % 1'i "eût connu", % 2'si "aurait connu" gibi yanlış olan seçenekleri tercih etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 83'lük gibi önemli bir çoğunluğu bildirme kipindeki doğru seçeneği işaretlemiştir. % 2'si yanlış olan bildirme kipini işaretlerken, % 15'lik kesim ise öznellik kipini beyan etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin, belirlilik kullanımını ayırt etmede başarılı oldukları saptanmıştır.

Öznellik kipi kullanımı başlığı altında daha önce de söz ettiğimiz gibi Fransızcada sebep, sonuç, amaç, zaman, zıtlık, sınırlama/kısıtlama, koşul ve varsayım belirten

birçok yan tümce bağlaçları bulunmaktadır. Bu bağlaçlardan sonra, öznellik mi yoksa bildirme kipi mi işleve konması gerekliliği, öğrencileri Fransızca öğreniminde zorlayan diğer önemli konulardan biridir. Dolayısıyla bu zorluğu saptamak için, öğrencilerin sıklıkla karşılaşıp kullandıkları "sebep", "öncelik-sonralık" belirten ve bildirme kiplerinden birini gerektiren "étant donné que" ve "après que" bağlaçlarıyla ilgili sorular sorulmuştur.

Bunlardan ilki öğrencilerin çok karşılaşıp kullandıkları, sebep belirten ve bildirme kipi kullanımını gerektiren "étant donné que" bağlacıdır. Söz konusu bağlaç ile ilgili "Tu devrais bien connaitre Paris étant donné que tu y …… déjà allé(e)." tümcesi verilmiş ve öğrencilerin uygun düşen kipi kullanmaları istenmiştir. Seçeneklerde fiilin bildirme kipindeki uygun olan geçmiş zaman biçimi "es", yanlış olan gelecek zamandaki çekimi "seras", şart kipi çekimi "serais" ve öznellik kipi çekimleri "eusses" ve "sois" verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 31'i doğru olan "es" seçeneğini ve % 2'si "eusses", % 42'si "sois", % 16'sı "serais" ve % 9'u "seras" gibi yanlış olan şıkları belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 31'i doğru seçeneği bulmuştur. Ancak % 25'i yanlış olan diğer bildirme kiplerini tercih etmiştir. Geriye kalan % 42'si öznellik kipindeki yanlış seçeneği işaretlemiştir. Böylece bu ifadede, öğrencilerin yarısından fazlası bildirme kiplerinden birinin kullanılması gerektiğini bilmiş ancak sadece % 31'lik gibi bir oran doğru olan cevabı bulabilmiştir.

"Öncelik-sonralık" belirten "avant que", öznellik kipi kullanımını gerektiren bir bağlaçtır ancak bu bağlacın karşıtı olan "après que" ise bildirme kiplerinden birinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, bu iki bağlaçtan sonra hangi kipin doğru kullanım olduğu konusunda öğrenciler zorlanmaktadır. Bu nedenle böyle bir zorluğun olup olmadığını saptamak için öğrencilere, "On regardera un film après que ton ami ……" ifadesi verilerek, seçeneklerde doğru olan fiilin bildirme kipindeki geçmiş gelecek zaman (futur antérieur) çekimi "sera venu", yanlış olan şimdiki zaman çekimi "vient", geçmiş zaman çekimi "est venu", hikâye bileşik zamanı çekimi "étais venu" ve öznellik kipi çekimi "vienne" verilmiş ve öğrencilerin doğru seçeneği beyan etmeleri istenmiştir. Bu tümceden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 33'ü uygun düşen "sera venu" seçeneğini ve % 23'ü "vienne", % 17'si "vient", % 20'si "est venu", % 7'si "étais venu" gibi yanlış şıkları işaretlemiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 33'ü doğru seçeneği bulurken, % 44'lük kesim yanlış olan bildirme kiplerinden birini seçmiştir. Geriye kalan % 23'lük oran öznellik kipini tercih etmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin % 77'lik gibi çok önemli bir çoğunluğu, bildirme kiplerinden

birini kullanmaları gerektiğini bilmiştir ancak sadece % 33'lük kesimin doğru ifadeyi bilmesi, bildirme kiplerinin kullanımında da bir zorluğun yaşandığını göstermektedir.

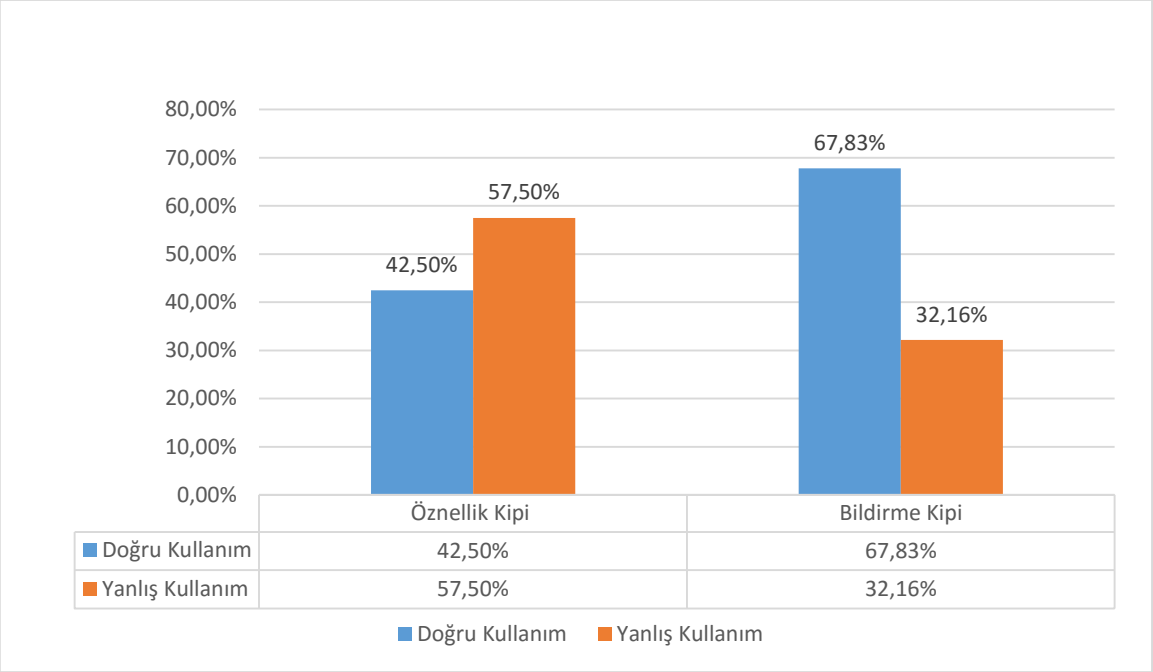
"Şüphe" belirten işlevler, öznellik kipi kullanımını gerektirir. Bildirme kiplerinde ise, "şüphe" bildiren işlevlerin karşıtı olarak kesinlik belirten işlevler bulunmaktadır. Öğrencilerin çok sık kullandığı ve karşılaştıkları "il est certain que" yapısı, kesinlik belirten işlevlerden biridir ve bildirme kiplerinden birinin kullanımını gerektirir. Ancak öğrenciler, bu tür işlevlerde hangi kipin doğru olarak kullanılması gerektiği konusunda zorluk çekmektedir. Dolayısıyla, bu zorluğu saptamak ve öğrencilerin, öznellik ve bildirme kiplerinin kullanımlarını gerçekten ayırt edip edemediklerini belirlemek için "Il est certain que ma mère …… la cuisine maintenant." tümcesi verilmiştir. Seçeneklerde doğru olan fiilin bildirme kipindeki şimdiki zaman çekimi "fait", yanlış olan şart kipi çekimi "aurait fait" ve öznellik kipi çekimleri "fasse", "ait fait" "eût fait" sunulmuş ve uygun düşen ifadeyi bulmaları istenmiştir. Bu ifadeden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 53'lük kesimi "fait", % 32'si "fasse", % 7'si "aurait fait", % 6'sı "ait fait" ve % 2'si "eût fait" cevabını vermiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 53'ü doğru seçeneği işaretlerken, % 7'si yanlış olan bildirme kipini belirtmiştir. % 40'lık kesim ise, öznellik kipini seçmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin yarısından fazlası hangi kipin doğru kullanım olduğunu bilmektedir. Söz konusu sorulardan elde edilen bulgular Tablo 9'da incelenebilir.

Tablo 9

Bildirme Kipi Kullanımına Yönelik Sayısal Analizler

S29		*ait fait*	***a fait***	*aurait fait*	*fasse*	*fît*
	%	10	**50**	5	31	4
S30		*ailles bien*	*sois allé(e) bien*	*serais allé(e) bien*	***vas bien***	*allasses bien*
	%	16	10	4	**70**	0
S31		*ait connu*	***connaît***	*connaisse*	*eût connu*	*aurait connu*
	%	2	**83**	12	1	2
S32		*eusses*	***es***	*sois*	*serais*	*seras*
	%	2	**31**	42	16	9
S33		***sera venu***	*vienne*	*vient*	*est venu*	*étais venu*
	%	**33**	23	17	20	7
S34		*fasse*	*aurait fait*	***fait***	*ait fait*	*eût fait*
	%	32	7	**53**	6	2

Bu sorulardan elde edilen verilere göre öğrencilerin, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, fiilin öznellik kipi çekiminin zor olması, bildirme ve öznellik kipi kullanımlarında zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin, bildirme kipleri kullanımında ise, öznellik kipi kullanımına göre gerçekten daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bildirme ve öznellik kipleri ile ilgili sorulardan elde edilen sayısal verilerden hareketle, söz konusu bu başarı oranın aritmetik ortalaması Şekil 2'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 4. Öznellik ve bildirme kiplerinin kullanım başarı oranları

Sonuç olarak, aritmetik ortalaması alınmış verilere bakıldığında, öznellik kipinin kullanım başarısı % 42,50 ve bildirme kiplerinin kullanım başarısı ise, % 67,83 olarak belirlenmiştir. Söz konusu bu sayısal veriler, kullanım başarısında önrmli bir farkın olduğunu göstermektedir. İki kip arasındaki kullanım veya doğru olan kipi bilme başarı farkı % 25,33 olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğrenciler, bildirme kipleri sorularında, bildirme kiplerinden birini kullanmaları gerektiğini bilmelerine karşın, hangi kipin doğru kullanım olduğu konusunda yine de zorlandıklarını belirtmek gerekir. Fransızcadaki bildirme kipi Türkçedeki bildirme kipleri ile birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu başarıyı, söz konusu benzerliğe bağlayabiliriz. Diğer taraftan öznellik kipinin *yabancıl öğe* taşıma özelliğinin, kullanım başarısında olumsuz yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil edinimi alanında biçimlenen kuramlar ve öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçedeki karşıtsal analizinden ortaya çıkan veriler, Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipinin öğreniminde karşılaştıkları zorluğun temelinde bu kipin söz konusu öğrenciler için *yabancıl öğe* niteliği taşımasından kaynaklandığı varsayımının ileri sürülmesine olanak sağlamaktadır. Bu varsayımın tutarlılığını sorgulamak amacıyla, nicel araştırma tekniği çerçevesinde, bir taraftan öznellik kipi karşısında öğrenci tutumları, diğer taraftan da kullanıma yönelik bir sormaca uygulanmıştır.

Öğrenci tutumlarına bakıldığında, diller arasındaki benzerliğin dil ediniminde çok önemli bir etken olduğu ve yapısal benzerliğin dil edinimini kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır. Fransızca öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandıkları konuyu, öznellik kipi oluşturmaktadır. Bu kipin hem çekimi hem de daha çok kullanımı öğrencileri zorlamaktadır. Öznellik kipinin, öğrencilerin ana dillerindeki bir yapıya benzerliği ile ilgili sorulardan elde edilen bulgular ise, bu kipin *yabancıl öğe* özelliği taşıdığını göstermektedir. Sormacaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı, öznellik kipinin ana dillerindeki bir yapıdan farklı olduğunu beyan etmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, söz konusu kipin biçimsel ve işlevsel olarak ana dillerinde hangi kipe eşdeğer olduğunu bilmediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrenciler, Türkçedeki tasarlama kipleri ile birlikte çok farklı sayıda ve türde kipsel değerleri, Fransızca öznellik kipinin karşılığı olarak belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise, öğrencilerin bu konuda net bir bilgiye sahip olmamalarından ve bu kipin kendilerine yabancıl gelmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun, Fransızca öznellik kipinin, eşdeğeri olarak Türkçedeki istek kipini gösterdiği görülmüştür. Bu konuda, Türkçe yazılmış Fransızca dil bilgisi kitapları ve öznellik kipini öğretirken öğretim elemanlarının tutumları belirleyici olabilir. Ayrıca öğrencilerin, öznellik kipinin ana dillerinde hangi biçime karşılık geldiğini tam olarak bilmemeleri, bu kipin ana dillerine aktarımında zorlanmalarına yol açtığı saptanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin yarısından fazlası, öznellik kipinin kullanım mantığını anladığını belirtmiştir. Ancak bu sonuçların sadece öğrencilerin bildirimine dayandığı gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekir.

Bunun gerçeği yansıtıp yansıtmadığını belirlemek içinse, öğrencilerin gerçek uygulamaları değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öznellik kipi ile ilgili görüşleri ile gerçek uygulamaları arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Gerçekten öğrencilerin, söz konusu kipin işlevlerini tam olarak kavrayamadığı ve hangi durumda öznellik kipini tercih etmeleri gerektiğini bilmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, bu kipi ana dillerindeki istek kipine eşdeğer olarak göstermelerine karşın, söz konusu kipin istek belirten işlevini, yarısından fazlasının tam olarak kullanamadığı ve yarısına yakınının olasılık işlevini iyi bilmediği saptanmıştır. Öznellik kipinin şüphe işlevinin ise, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı ve öğrencilerin yarısına yakınının gereklilik işlevini tam olarak kavrayamadığı anlaşılmıştır. Bu kipin emir işlevi kullanımına bakıldığında, çok önemli bir fark ortaya çıkmamıştır ancak % 40'lık gibi bir oranın, bu işlevin kullanımında zorlandığı anlaşılmıştır. Öznellik kipinin zıtlık kullanımına gelirsek, öğrencilerin yarısından fazlasının hangi kipi kullanması gerektiğini tam olarak bilemediği ve sınırlama / kısıtlama işlevinin, öğrencilerde bir zorluğa yol açtığı saptanmıştır. Şart ve amaç kullanımlarına bakıldığında, öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir. Söz konusu kipin belirsizlik ifadesi ise, öğrenciler için gerçekten önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin gerçek uygulamalarından elde edilen bu bulgular, öğrencilerin olumlu yöndeki beyanlarının aksine, öznellik kipinin kullanım mantığını anlamadıklarını kanıtlar niteliktedir.

Öğrencilerin beyanlarına göre dilsel benzerlikler dil edinimini kolaylaştırmaktadır. Ancak öznellik kipini ana dillerine aktarımını yaparken karşılığını bulmada zorluk yaşamaktadırlar. Ana dillerinde hangi biçime karşılık geldiğini bilmemeleri, öznellik kipini biçimsel, işlevsel, anlamsal ve sözdizimsel olarak ana dillerindeki bir yapıdan farklı görmelerine neden olmaktadır. Böylece öğrenciler, öznellik kipine ana dillerinde "dilek, dilek-istek, dilek-şart, istek, şart, gereklilik, emir, kip, isim-fiil, istek kipinin Di'li geçmiş zamanda belli kullanımları, dilek-şart kipi içeren kelimeler, emir kipinin diğer şahıslardaki çekimi," gibi farklı eşdeğerler vermişlerdir. Ayrıca "kişisel görüşlerimiz, tam karşılığı kesinlikle yoktur" yorumunda bulunmuşlardır. Söz konusu bu farklı eşdeğerler ve yanıtlar, öğrencilerin ana dillerinde öznellik kipinin tam olarak karşılığını bilmediklerini kanıtlamaktadır. Bu verilere göre öznellik kipi, Türk üniversite öğrencileri için tamamen *yabancı öğe* özelliği taşımadığı gibi tamamen *aynılık* özelliği de taşımamaktadır (Bosnalı ve Topaloğlu, 2015, s. 282). Ancak Bölüm II'de, öznellik kipliği ile ilgili Fransızca ve Türkçede yapmış olduğumuz

karşıtsal inceleme, Fransızca öznellik kipinin *yabancıl öğe* olma özelliği taşıdığını göstermiştir. Bu *yabancıl öğe* olma özelliği ise, öznellik kipini ana dillerinde hangi yapıya aktarmaları gerektiğini bilemediklerini göstermektedir. Bu durum, olumsuz aktarmaya sebep olmakta ve girişiklik sorununa yol açmaktadır. Girişiklik ise, öznellik kipinin edinilmesinde zorlanmaya neden olmaktadır.

Diğer taraftan öğrenciler, Weinreich'in dilsel farklılığın (her zaman olmasa da) öğrenmeye karşı ilgiyi ve merakı artırabileceği yönündeki teorisine uygun olarak sormuş olduğumuz soruda, dilsel farklılıkların edinime karşı isteklerini artırdığını ve yabancı öğelerin, öğrenmeye karşı meraklarını uyandırdığını ifade etmişlerdir. Yabancıl öğe özelliği taşıyan öznellik kipi ile ilgili sorduğumuz özel sorulardan elde edilen bulgulara bakıldığında, öznellik kipi öğrencilere çok farklı gelmektedir. Weinreich'in dillerin farklı olma özelliğinin edinimde belli bir çekiciliği koruyabilme teorisine göreyse, öznellik kipinin farklı olması, edinimine karşı öğrencide ilgiyi ve merakı artırması gerekir. Ancak söz konusu teoriye göre öznellik kipinin öğrencilere farklı gelmesi, meraklarını artırması gerekirken, bu farklılık ve yaşanılan öğrenme zorlukları, edinimine karşı öğrencilerin isteklerini artırmadığı ve meraklarını uyandırmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin bu sorularda bir çelişki yaşadığı görülmüştür. Dolayısıyla, öznellik kipinin *yabancıl öğe* olma özelliği taşıması, ediniminde öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle dilsel farklılığın, dil öğreniminde her zaman ilgi çekmeyeceği ve isteği artırmayacağı saptanmıştır. Diğer taraftan fiilin öznellik kipi çekiminin öğrencilere gerçekten zor geldiği belirlenmiştir. Fiilin öznellik kipinde çekiminin zor olması ve öğrencilerin, öznellik kipi kullanım alanlarına ana dillerinde eşdeğer bulamamaları ve iyi bilmemeleri, ediniminde zorlanmalarına yol açmaktadır.

Öznellik kipinin kullanım alanlarının da öğrencilerin ana dillerindeki kullanımlardan farklı olması öğrenmede zorluğa yol açmaktadır. Öğrencilerin önemli çoğunluğunun, öznellik kipi kullanım alanlarını iyi bilmediği ile ilgili elde edilen veriler, gerçek uygulamayla tutarlılık göstermiştir. Öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, fiilin öznellik kipi çekiminin zor olması, bildirme ve öznellik kipi arasında seçim yaparken zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin, bildirme kipleri kullanımında, öznellik kipi kullanımına göre gerçekten daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu başarıyı, Fransızcadaki bildirme kiplerinin, Türkçedeki bildirme kipleri ile birçok açıdan benzerlik göstermesine bağlayabiliriz. Ancak öğrenciler, bildirme kipleri sorularında, bildirme kiplerinden birini kullanmaları gerektiğini bilmelerine karşın, yine de yanlış seçim yaptıkları görülmüştür. Dolayısıyla bildirme

kiplerinin ediniminde de bazı sorunların yaşandığını ileri sürebiliriz. Diğer taraftan öznellik kipinin *yabancıl öğe* taşıma özelliği, kullanım başarısında olumsuz yönde etki ettiği saptanmıştır. Bu nedenle Lado'nun teorisinden hareketle, dilsel benzerliklerin dil ediniminde kolaylık sağlayıp başarıyı artıracağını, farklılıkların ise, dil edinimini zorlaştıracağını ve başarı oranını düşüreceğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak bu bulgular, öğrencilerin Fransızca öğrenirken en çok zorlandıkları konunun öznellik kipi olduğunu göstermektedir. Özellikle fiilin bu kipte çekimi ve bu kipin kullanımı, öznellik kipi ediniminin zorluğunu artırmaktadır. Yapısal benzerliğin edinmeyi kolaylaştıracağı ancak farklılığın zorlaştıracağı anlaşılmıştır. Gerçekten öğrencilerin görüşleri ve gerçek uygulamaları, bu konuda tutarlılık göstermiştir. Öznellik kipinin ana dillerindeki yapılardan farklı olması, edinimini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, Lado, Fries, Odlin ve Wagner'in "diller arasındaki farklı öğeler dil edinimini zorlaştırır; benzer öğeler ise kolaylaştırır" teorisini ve dilsel farklılıkların edinimi zorlaştıracağı konusunda ileri sürmüş olduğumuz varsayımımızı desteklemektedir. Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipi ediniminde karşılaştıkları zorluğun, bu kipin *yabancıl öğe* özelliği taşımasından kaynaklandığını göstermiştir. Öğrenciler, yeni dil öğrenirken kendi ana dillerine aktarma yaparak öğrenmeye çalışmaktadır ancak Türk üniversite öğrencileri, Fransızca öznellik kipini aktarırken ana dillerinde eşdeğerini bulamamaktadır. Öznellik kipinin biçimsel, işlevsel, anlamsal ve sözdizimsel farklılığı, Türk üniversite öğrencilerine yabancıl gelen bu kipin kullanımında zorlanmalarına yol açmaktadır.

Bu bağlamda dilsel farklılıklarla ilgili daha farklı konular ele alınıp araştırılmalıdır. İki dilde farklılık gösteren konular öğretilirken, Türk öğrencilerin ne gibi sorunlarla ve zorluklarla karşılaştıkları, araştırılması gereken önemli konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Türkçe yazılacak Fransızca dilbilgisi kitaplarının, söz konusu işlevsel ve yapısal farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması, Fransızca öğrenirken öğrencilere kolaylık sağlayacaktır. Eğitim-öğretim süreçlerinde, her iki dildeki işlevsel ve yapısal farklılıklar dikkate alınarak, öğretim elemanlarının işlevden yapıya doğru giden bir yöntem benimsemeleri, öğretilen konu ile ilgili karşılaşılan zorlukları kısıtlayabilir. Öznellik kipi, Türkçedeki yapılarla karşılaştırılarak öğretilebilir. Böylece benzer ve farklı yönleri ortaya konarak biçimsel, sözdizimsel, anlamsal ve işlevsel olarak öğretilebilir. Bu konunun daha ayrıntılı biçimde, farklı boyutlarıyla ele alınması çok yararlı olacaktır. Elde edilen bulgular, konunun sadece küçük bir boyutu hakkında aydınlanmamızı sağlamaktadır. Bu konuya hata ve yanlış

çözümlemesi açısından yaklaşılması önemli bulgular sunacaktır. Öznellik kipi ile ilgili anlamsal ve sözdizimsel olarak daha ayrıntılı çalışmaların yapılması çok yararlı olacaktır. Öznellik kipinin daha etkin bir biçimde öğretilebilmesine yönelik, daha didaktik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues.* Paris: Editions La Découverte .

Abney, S. (1996). Statistical methods and linguistics. *The balancing act: Combining symbolic and statistical approaches to language*, 1-26. 1 28, 2013 tarihinde http://www.illc.uva.nl/LaCo/clas/ULL11/abney96statistical_linguistics.pdf adresinden alındı.

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı.* İstanbul: İnkilâp Kitapevi Yayinlari .

Akıncı, M. A. (2005). La complexité syntaxique dans les textes écrits en français: étude chez des bilingues et monolingues. *In Papier présenté au colloque «Typologie et modélisation de la coordination et de la subordination»*. 1 8, 2013 tarihinde http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-subord-2005/pre-textes/Akinci.pdf adresinden alındı.

Akpınar, B., & Aydın, K. (2009). Çok Duyulu (Multisensory) Yabancı Dil Öğretimi. *TUBAV Bilim Dergisi*, *2*(1), 99-106.

Aksan, D. (1987). *Türkçenin gücü: Türk dilinin zenginliklerine tanıklar.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aksan, D. (1995). *Dilbilim Tarihine Bir Bakış, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK Yayınları.

Alan, S. (2005). *Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlışların Çözümlenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara: ankara.edu.tr. 11 4, 2014 tarihinde acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1449/2071.pdf adresinden alındı.

Aliouat, F. Z. (2012). *L'enseignement et l'apprentissage du français à l'école « EL-NAHDHA» d'Abu Dhabi.* Paris, Fransa: Université Paris-Sorbonne Abu Dhabi.

Allard, D., Mizoguchi, R., & Bourdeau, J. (2006). Surmonter l'interférence culturelle et linguistique à l'aide de CALL. *Journee Scientifique Francophone (JSF)*, 1-7. 8 14, 2013 tarihinde https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00197418 adresinden alındı.

Alsabri, R. (2007). Ressemblances et divergences : obstacles ou aides pour l'acquisition / apprentissage des langues étrangères - Le cas d'une étude contrastive "français-arabe". Département de linguistique appliquée et de didactique des langues,

Université de Strasbourg, France. 3 8, 2013 tarihinde http://prismelangues.u-strasbg.fr/index.php?id=3794 adresinden alındı.

Altan, Z. &. (2005). Anlam Belirsizliği İçeren Türkçe Sözcüklerin Hesaplamalı Dilbilim Uygulamalarıyla Belirginleştirilmesi. *XX. Ulusal Dilbilim Kurultayı*. 1 28, 2013 tarihinde http://www.academia.edu/download/30998294/anlam_belirsizligi.pdf adresinden alındı.

Altındağ, M. (2005). *Nitel Araştırma Teknikleri.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Amsili, P., & Guida, F. (2014). Vers une analyse factorielle de l'alternance indicatif/subjonctif. *SHS Web of Conferences 8, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*, 2313-2331. doi:http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801249

Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français.* Grade de doctorat, département de didactique, faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.

Aoun, Y., & Sportiche, D. (1980). Transformational Generative Grammar and the Study of Language. *GLOW Newsletter 5*, 1-5.

Arabski, J. (2006). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon.* onawanda, USA: Multilingual Matters Ltd.

Arabski, J., & Wojtaszek, A. (2011). *Aspects of Culture in Second Language Learning and Teaching and Foreign Language Learning.* London, New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Arak, H. (2006, 02 28). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşıtsal Dilbilgisinin Rolü. Kayseri, Türkiye: *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

Atkinson, D. (2011). *Alternative Approches to Second Language Acquisition.* New York: Routledge.

Ayoun, D., & Salaberry, R. M. (2005). *Tense and Aspectin Romance Languages: Theoretical and applied perspectives.* Philadelphia, USA: John Benjamins B.V.

Aziz, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Azzopardi, S. (2011). *Le Futur et le Conditionnel: valeur en langue et effets de sens en discours. Analyse contrastive espagnol/français* . Doctoral dissertation, Montpellier : Université Paul Valéry-Montpellier III.

Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Barın, E., & Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1.* Ankara: Öncü Yayınları.

BarMBy, S. B. (2006). *Larousse: Tout sur les verbes français.* paris: Edition Larousse.

Başkan, Ö. (2006). *Dilde Yaratıcılık.* İstanbul: Multilingual.

Bayley, R. (2005). Second language acquisition and sociolinguistic variation. *Intercultural communication studies, 14*(2), 1-15. 2 28, 2015 tarihinde http://www.uri.edu/iaics/content/2005v14n2/01%20Robert%20Bayley.pdf adresinden alındı.

Bayraktaroğlu, S. (1979). Yabancı Dil Öğrenim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri. *İzlem: Yabancı Dil Öğretimi Dergisi*(3), 2-13.

Bazin, L. (1987). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque* . Paris: Libraire d'Amérique et d'Orient .

Beacco, J. C. (2009). *L'approache par compètences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Langue&Didactique, Didier.

Belkacem, H. (2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. (U. D. Mostaganem, Dü.) *Synergies Algérie*(4), 281-294. 2 28, 2015 tarihinde http://gerflint.fr/Base/Algerie4/belkacem.pdf adresinden alındı.

Belkacem, H. (2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. (U. D. Mostaganem, Dü.) *Synergies Algérie*(4), 281-294. 2 28, 2015 tarihinde http://gerflint.fr/Base/Algerie4/belkacem.pdf adresinden alındı.

Ben Abdallah, K. (2011). *Étude de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants: une enquete sociolinguistique au college Diderot de Besançon (DOUBS).* Besançon : Université de Franche-Comté, école doctorale "langages, espaces, temps, sociétés" .

Benke, G. (2013, 2 28). *Applied linguistics - a science of culture?* Linguistik online: http://www.linguistik-online.de/14_03/benke.html adresinden alındı.

Benzer, A. (2012). *Türkçede Zaman, Görünüş ve Kiplik.* İstanbul: Kabalcı yayınevi.

Berns, M., & Matsuda, P. K. (2010). Applied Linguistics. M. Berns içinde, *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 3-13). Great Britain: Elsevier Ltd. Uk.

Bescherelle. (2012). *La conjugaison pour tous: Ouvrage de référence sur la conjugaison française.* Paris: Hatier.

Besse, H. &. (1984). *Grammaires et didactique des langues. Langues et apprentissage des langues.* Paris: Hatier/Didier.

Besse, H. M. (1970). Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Persee, 8*(8), 62-77. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5528 adresinden alındı.

Bhatt, P. L. (2005). *Structure du français moderne, introduction à l'analyse linguistique.* Canada: Agmv Marquis Imprimeur İnc.

Bosnalı, S. (2010). Halaççanın Yitim ve Değişim Sürecine Tasarlama Kipleri Açısından Bir Bakış. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*(53), 67-88.

Bosnalı, S., & Topaloğlu, Y. (2015). Fransızca Öznellik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(Özel Sayı), 273-284.

Boulares, S. (2009). L'emploi du subjonctif en français par des apprenants terminalistes tunisiens. *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, 1-4. 06 02, 2015 tarihinde http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/Colloques/Acquisilyon/pageweb/Fichier/Boulares.pdf adresinden alındı.

Bouton, C. (1984). *La linguistique appliquée.* Que sais-je? Paris: Presses Universitaire de France.

Bouton, C. (1993). *La linguistique appliquée.* Paris: Presses Universitaires de France.

Boz, E., Aktaş, S. G., Doğru, F., & İlbaş, S. (2013). Çevredilbilimi Açısından Eskişehir'de Konuşulan Kazan Tatar Türkçesi. (7), 31-38. 10 19, 2015 tarihinde http://www.diyalektolog.com/Makaleler/1098660323_31-38.pdf adresinden alındı.

Boztaş, İ. (1993). Çeviri, çevirmen, dilbilim ilişkisi, çeviride eşdeğerlik ve kayıplar. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10*(2), 55-65. 12 31, 2013 tarihinde http://193.140.229.51/index.php/EFD/article/viewFile/784/556 adresinden alındı.

Bresson, F. (1970). Acquisition et apprentissage des langues vivantes. *Persee, 8*(8), 24-30. 2 28, 2015 tarihinde

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5526 adresinden alındı.

Březinová, M. (2009). *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française* . Diplomová práce, Pedagogická fakulta Katedra francouzského jazyka a literatury: Masarykova Univerzita.

Brou-Diallo, C. (2007). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue electronique internationale de sciences du langage sudlangues*(7), 12-25. 1 30, 2013 tarihinde http://www.sudlangues.sn/sudlang@refer.sn adresinden alındı.

Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue: Mémoire de DESS acquisition et didactique des langues étrangères* . Thèse de Doctorat, Lyon : Université Lumière Lyon 2 Centre De Langues.

Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammer: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World.* Chicago and London: The University of Chicago Press, Printed in the United States of America.

Cabrelli, J., & Rothman, J. (2009). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research, 25*(4), 1-30. 06 03, 2015 tarihinde http://www.sagepub.co.uk/journalspermissions.nav adresinden alındı.

Casile, H. (2009). *Observations sur les fautes commises à l'écrit par les apprenants finnophones dans l'usage des éléments Du/De La/Des/De.* Thèse de doctorat, Finlandiya: Université De Tampere, Institut des études de langues et de traduction langue française.

Castellotti, V. (2009). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* France: CLE International.

Castonguay, C. (1977). Le mécanisme du transfert linguistique. *Cahiers québécois de démographie, 6*(3), 137-155. doi:10.7202/600750ar

Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Journées d'Étude de l'EA 2025*, IUT Bordeaux I.

Cellard, J. (1996). *Le subjonctif: Comment l'écrire? - quand l'employer?* Belgium: Duculot.

Čermáková, J. (2007). *Emploi libre et emploi imposé du subjonctif.* Bakalářská diplomová práce: Masarykova Uviverzita.

Chachou, I. (2008). L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir. *Insaniyat, 41*, 27-39. 3 1, 2015 tarihinde http://insaniyat.revues.org/2322 adresinden alındı.

Chomsky, N. (1953). Systems of syntactic analysis. , 18(03), . *The Journal of Symbolic Logic, 18*(3), 242-256.

Chomsky, N. (1955). Logical syntax and semantics: Their linguistic relevance. *Linguistic Society of America, 31*(1), 36-45. 1 28, 2013 tarihinde http://chomsky.info/articles/195503--.pdf adresinden alındı.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk.* (H. Özasya, Çev.) İstanbul: Ekin Yayınları.

Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil.* (V. Kılıç, Çev.) İstanbul: Pasifik Ofset.

Chomsky, N. (2012). *Doğa ve Dil Üzerine.* (A. B. Karadağ, Çev.) İstanbul: Yazın Basın Yayın MatbaacılıkTurizm Ltd. Şti.

Chomsky, N. (2014). *Dil ve Zihin.* (A. Kocaman, Çev.) Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

Cisse, M. a. (2007). Linguistique, analyse du discours et interdisciplinarité. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*(8), 116-129. 1 28, 2013 tarihinde http://www.rag.sn/sites/www.sudlangues.sn/IMG/pdf-old/doc-217.pdf adresinden alındı.

Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences, 2*(10), 406-416. 06 11, 2015 tarihinde http://www.cogsci.umn.edu/docs/pdfs/Cleeremans1998-TICS.pdf adresinden alındı.

Clémentine, B.-D. (2006). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des apprenants du Cuef d'Abidjan. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*, 162-177. 3 1, 2015 tarihinde http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-156.pdf adresinden alındı.

Clémentine, B.-D. (2007). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*, 12-24. 2 23, 2014 tarihinde http://www.rag.sn/sites/www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf adresinden alındı.

Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation*, 37-54, Université Laval (Québec, Canada).

Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First.* Clevedon • Buffalo • Toronto • Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* London: Oxford University Press.

Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Persee, 8*(8), 7-23. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525 adresinden alındı.

Csécsy, M. (1970). Grammaire française et enseignement du français aux étrangers. *Persee, 8*(8), 98-106. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5531 adresinden alındı.

Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelebi, A. (2006). *Fransızca KPDS-ÜDS.* Ankara: Kurmay.

Çelik, K. (2013). *Fransızca Dil Bilgisi.* Ankara: Sonçağ Yayıncılık.

Dahm, R. (2013). *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique: Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège.* École doctorale Sociétés, Politique, Santé publique, Mention : Sociétés, Politique, Santé publique, Études anglaises : langue de spécialité, didactique de la langue, Thèse pour le doctorat de l'Université Bordeaux 2: Université Bordeaux Segalen.

Damar, M.-E. (2009). *Pour une linguistique applicable: L'exemple du subjonctif en FLE.* Bruxelles, Belgique: P.I.E. Peter Lang s.a.

Davies, A. &. (2004). *The Handbook of Applied Linguistics.* USA: Blackwell Publishing.

Davin-Chnane, F. (2005). Enseigner le FLE ou le FLS en France à un publique multiculturel. O. Bertrand içinde, *Diversités culturelles et apprentissage du français: approche interculturelle et problématiques linguistiques* (s. 131-140). Palaiseau, France: Editions de l'Ecole Polytechnique.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Persee, 8*(8), 31-61. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 adresinden alındı.

Dekeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. C. J. Longue içinde, *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 313-348). Malden, USA: Blackwell Publishing Ltd.

Del Pilar Agustin Llach, M. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing.* Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon: Second Language Acquisition. Multilingual Matters.

Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du Français.* Paris: Hachette Livre.

Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Yeganeh, A. M., & Teyssier, B. (1991). *Grammaire du français.* Paris: Hachette F.L.E.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil* . İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler.* Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyorafisi, Dil Dosyası.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Ankara: SETA. 12 31, 2015 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden alındı.

Demirtaş, L. &. (2009). De la faute à l'erreur: Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en Fle. (U. D. Marmara, Dü.) *Synergies Turquie*(2), 125-138. 2 28, 2015 tarihinde http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf adresinden alındı.

Demont, É., & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Presses Universitaires de France, distribution électronique Cairn.info, 56*(3), 245-257. doi:10.3917/enf.563.0245

Denning, G. L. (1973). Historical, procedural and pedagogical aspects of sociolinguistics. *Kansas Journal of Sociology, 9*(2), 201-208. 2 28, 2015 tarihinde http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/4776/KJV9N2A7.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı.

Develotte, C. (2005). Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne: le cas du programme franco-australien" le français en (première) ligne". *Quelle*

didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissag, 1-13. doi:halshs-00160640

Dewaele, J.-M. (2004). *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches.* Tonawanda, USA.: Multilingual Matters Ltd.

Diarra, B. (2010). La notion de compétence et le statut de ses composantes en didactique des langues. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*(13), 68-89. 1 28, 2013 tarihinde http://rds.refer.sn/sites/www.sudlangues.sn/IMG/pdf/20corrigee_1_.pdf adresinden alındı.

Doğan, L. (2010). *Türkiye Türkçesi Grameri.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Doğan, L., & Tosun, İ. (2008). Doğu Trakya Ağızlarında İstek Kipi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 292-318.

Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 32-37. 06 04, 2015 tarihinde http://anadiliegitimi.com/article/download/5000039357/5000038228 adresinden alındı.

Donaire, M. L. (2003). Les sélecteurs du subjonctif, un domaine sémantique défini? *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses 121*, 121-135. 06 01, 2015 tarihinde http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL0303220121A/33367 adresinden alındı.

Doucet, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* École Doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société EA 4246 DYNADIV, dynamique et enjeux de la diversité, Tours, France: Uiversité François - Rabelais de Tours.

Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüşcü, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri.* İstanbul: Turan Ofset.

Dreer, I. (2007). *Expressing the Same by the Diffrent: The subjunctive vs the indicative in French.* Philadelphia, USA: John Benjamins B.V.

Dreer, I. (2014). La prise en considération d'un événement contraire dans l'analyse de l'opposition entre l'indicatif et le subjonctif en français. *SHS Web of Conferences 8, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF* , 2383-2395. doi:http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801018

Dreyer, S. (2005-2006). *Affectivité et identité dans les cours de langue: le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan.* Thèse de doctorat, Paris: Université Paris III Sorbonne.

Duan, L. (2004). *A Sociolinguistic Study of Language Use and Language Attitudes Among the Bai People In Jıanchuan County, China.* Payap University, Chiang Mai, Thailand.

Dubois, J., & Lagane, R. (2005). *Larousse: Livres de bord, grammaire* . Montrouge: Baume-Les-Dames .

Dumont, R. (2006, 06 13). *La coexistence du créole et du français en haïti et ses implications didactiques. Perspectives et limites de l'analyse contrastive: De l'analyse différentielle à la didactique de la convergence.* Docstoc: http://www.docstoc.com/docs/25311375/Perspectives-et-limites-de-lanalyse-contrastive adresinden alındı.

Durak, M. (2001). *Fransız Dilinin Sesletimi.* İstanbul: Multilingual.

Durak, M. (2005). *La voix en français et en turc étude contrastive.* İstanbul: Multilingual.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

El Kassas, D. (2005). *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue.* Doctoral dissertation, Paris 7: Dennis Diderot URF Linguistique.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Knowledge in Second and Teaching.* Canada: Multilingual Matters.

Emeksiz, Z. E. (2008). Türkçede Kiplik Anlamının Belirsizliği ve Anlamsal Roller. (Ç. Ü.-T. Merkezi, Dü.) *Dil Dergisi*(141), 055-066.

Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları*(12), 17-22. 06 20, 2015 tarihinde http://www.dilarastirmalari.com/files/DAD_2013_12_Ercilasun_17-22.pdf adresinden alındı.

Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/l2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/l3) chez les apprenants persanophones.* Doctorat de Linguistique, Bordeaux: Université Bordeaux 3.

Filliettaz, L. (2009). La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle. (U. d. Neuchâtel, Dü.) *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (90), 1-15. 2 28, 2015 tarihinde http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz/Filliettaz-La-linguistique-appliquee-face-aux-realites-de-la-formation-professionnelle.pdf adresinden alındı.

Fries, C. C. (1945). *Teaching & Learning English as a Foreign Language.* USA: The University of Michigan Press.

Gaatone, D. (2003). La nature plurielle du subjonctif français. *Michel Berré et al., La syntaxe raisonnée, De Boeck Supérieur « Champs linguistiques »*, 57-78. http://www.cairn.info/la-syntaxe-raisonnee-melanges-de-linguistique--9782801113202-page-57.htm adresinden alındı.

Galisson, R. (1970). Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie. *Persee, 8*(8), 107-116. 2 28, 2015 tarihinde alındı.

Gaonac'h, D. (2009). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique* . Paris, France: Achevé d'imprimer, Hachette Education .

Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive.* Paris: EDICEF.

Gaonac'h, D. (2013). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Crédif/Didier.

Gaoudi, F. (2012). *Les interférences morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit,chez les apprenants de la 4ème année moyenne.* Batna, Algeria: Republique Algerienne Democratique et Populaire, Universite El-Hadj Lakhdar.

Garcia, O. E. (2010). *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains).* Didactiques des langues (Spécialité FLE), France: Humanities and Social Sciences, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne.

Gauthier, M. (1970). A propos de stylistiques. *Persee, 8*(8), 90-97. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5530 adresinden alındı.

Genç, B. (2013). Öğrenme Kuramlarına Göre Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi. *Birey ve Toplum, 3*(6), 37-50. 10 24, 2015 tarihinde

http://bireyvetoplumdergisi.com/article/download/5000036396/5000035327 adresinden alındı.

Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: Cle International.

Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée, 3*(1-2), 23-33. 2 28, 2015 tarihinde http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822/21587 adresinden alındı.

Giannakidou, A. (2009). The dependency of the subjunctive revisited: Temporal semantics and polarity. *Lingua 119* , 1883–1908. doi:10.1016/j.lingua.2008.11.007

Godard, D. (2012). Indicative and subjunctive mood in complement clauses: from formal semantics to grammar writing. *Empirical Issues in Syntax and Semantics 9*, 129–148. 06 02, 2015 tarihinde http://www.cssp.cnrs.fr/eiss9/ adresinden alındı.

Goffic, P. L. (1970). Linguistique et enseignement des langues : à propos du passif en français. *Persee, 8*(8), 78-89. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5529 adresinden alındı.

Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français: Un modele calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect.* Belgium: Editions Duculot.

Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français: la validation des représentaitions* . Amsterdam - New York: Etudes Chronos Studies 1.

Gosselin, L. (2014). Sémantisme modal du verbe recteur et choix du mode de la complétive. *LEXIQUE 22, P.U.S.*, XX-XX. 06 03, 2015 tarihinde https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxsYXVyZW50Z29zc2VsaW4xNHxneDo0MTU2NzQyNmYyOWMyYzA2 adresinden alındı.

Grégoire, M. (2012). *Grammaire progressive du français.* Paris, France: CLE International.

Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Le bon usage, grammaire langue française.* 15. basım, Paris: De Boeck & Duculot.

Grimm, D. R. (2012). L'emploi variable du mode subjonctif dans le français parlé à Hawkesbury (Ontario). *Les français d'ici*, 1-50. 06 02, 2015 tarihinde

http://lfdi2012.evenement.usherbrooke.ca/PDF/ppt_2012/RGrimm_LFDI_2012.pdf adresinden alındı.

Groux, D. P. (1998). *L'apprentissage Précoce Des Langues.* Paris: Presses Universitaires De France.

Günay, D., & Sığırcı, İ. (2012). *Fransızcada Tümce Kuruluş Biçimleri; Çeviri Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Gürer, G. (1997). Türkiye Türkçesinde Zaman ve Kip Çekiminde birleşik Yapılar Üzerine. *VIII. Milletler Arası Türkoloji Kongresi* (s. 215-224). İstanbul 1999: Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, Türk Dil Kurumu, Ankara.

Gürer, G. (2002). Eski Türkiye Türkçesinde İstek Kipi Üzerine. *İlmi Araştırmalar, XIII*, 35-50.

Hagége, C. (2005). *L'enfant aux deux langues.* Paris: Edition Odile Jacob.

Haghverdi, H. R., & Tabrizi, H. H. (2012). The Effectiveness of Psychotypology-reduced L2 Teaching on Three Linguistically Different Groups of Iranian Undergraduate EFL Learners' Reading Comprehension Skill. *World Journal of English Language, 2*(1), 44-56. 3 15, 2015 tarihinde http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/903/443 adresinden alındı.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Que sais-je? Paris: Presses Universitaire de France.

Hamida, T. B. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. (F. D. Sousse, Dü.) *Synergies Tunisie*(1), 105-117. 2 28, 2015 tarihinde http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf adresinden alındı.

Harman, G. H. (1963). Generative Grammars without Transformation Rules: A Defense of Phrase Structure. *Language, 39*(4), 597-616. 04 03, 2015 tarihinde http://links.jstor.org/sici?sici=0097-8507%28196310%2F12%2939%3A4%3C597%3AGGWTRA%3E2.0.CO%3B2-H adresinden alındı.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. P. Robinson içinde, *Cognition and Second Language Instruction* (s. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

İmer, K. &. (2011). *Dilbilim Sözlüğü.* Etiler, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi,.

İslamoğlu, H., & Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Ivády, R. E. (2007). Implicit Learning and Second Language Acquisition. *Periodicals of Implicit Cognition Implicit Laboratory Association*, 1-8. 3 1, 2015 tarihinde http://www.implab.hu/public/pic8.pdf adresinden alındı.

Iverson, M., Kempchinsky, P., & Rothman, J. (2008). Interface vulnerability and know ledge of the subjunctive / indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish. *Roberts, Leah, Florence Myles and Annabelle David (eds.), EUROSLA Yearbook: Volume 8* , 135–163. 06 02, 2015 tarihinde https://benjamins.com/#catalog/journals/eurosla.8.09ive/details adresinden alındı.

Jabeen, A. (2015). The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language. *Education and Linguistics Research, 1*(2), 52-61. 11 1, 2015 tarihinde http://www.macrothink.org/journal/index.php/elr/article/view/8189/6732 adresinden alındı.

Jamet, C. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: Approche anthropo-didactique.* Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, , Lyon 2: Université Lumière.

Janda, R. D. (2003). Janda, Richard D., and Brian D. Joseph. "On language, change, and language change–or, of history, linguistics, and historical linguistics." (2003): 3-180. R. D. Janda içinde, *The handbook of historical linguistics* (s. 3-180). USA: Blackwell Publishing. 1 28, 2013 tarihinde http://www.ling.ohio-state.edu//~bjoseph/publications/2003history.pdf adresinden alındı.

Jeon, Y. S. (1996). *Le mode subjonctif : Étude contrastive entre le français et le coréen.* Lille: ANRT.

Johnson, K. (2004). *Introduction to Transformational Grammar.* New York: University of Massachusetts at Amherst.

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition.* Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.

Karaağaç, N. D. (2012). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte: analyse de differents types d'erreurs commises par les etudiants Turcs. *Uluslararasi Sosyal Araştirmalar Dergisi, 5*(23), 175-184.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Kassas, D. E. (2005). *Une étude contrastive de l'Arabe et du Français dans une perspective de génération multilingue.* Doktorat, Paris: Universite Paris 7 – Denis Diderot.

Kendall, T. S. (2009). *Speech Rate, Pause, and Linguistic Variation: An Examination through the Sociolinguistic Archive and Analysis Project.* The Degree of Doctor of Philosophy in the Department of English in the Graduate School of Duke University, Kuzey Karolina, ABD.

Kerimoğlu, C. (2011). *Kiplik İncelemeleri ve Türkçe.* İzmir: Dinozor Kitapevi Yayınları.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş: Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji.* Ankara, İskitler, Türkiye: Pegem Akademi.

Khelef, H. (2008). *Étude morphosyntaxique des constructions prépositionnelles. Cas des écrits des étudiants de 4ème année français de l'université de Ouargla* . Ouargla, Algeria: Universite Kasdi Merbah Ouargla.

Kıran, A. &. (2003). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları.* İstanbul: Multilingual.

Kıran, Z. (1984). Dilbilim ve Temel İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*(2), 87-96.

Kıran, Z. (2001). *Dilbilime Giriş.* Ankara: Seçkin.

Kırcaali-iftar, G. (1999). Bilim ve Araştırma. A. A. Bir içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 2-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère.* Paris: Athenäum Taschenbücher Linguistik.

Kocaman, A. (1978). Uygulamalı Dilbilim Üzerine: Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi. *Genel Dilbilim Dergisi I*, 6-12.

Kocaman, A. (2006). *Uygulamalı Dilbilim.* 02 28, 2015 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/kocaman_uygulamali_dilbilim.pdf adresinden alındı.

Koç , N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: İnkılâp kitabevi.

Korkmaz, İ. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 245-269). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları 575.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

König, G. &. (2005). *Dilbilim ve Uygulamaları.* İstanbul: Multilingual.

Köse, B. (2012). *Türkçe Açıklamalı Fransızca Dilbilgisi.* Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* California: Pergamon Press Inc.

Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* California: Pergamon Press Inc.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers.* United states of America: The University of Michigan.

Larousse. (2015, 4 26). http://www.larousse.fr/ adresinden alındı.

Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Lee, K.-S. (2012). L'interprétation des « erreurs » du français chez des apprenants coréens. *Corpus-based Linguistics and Language Education*(9), 11-19. 2 28, 2015 tarihinde http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_09/section/011-019.pdf adresinden alındı.

Lengyel, Z., & Singleton, D. (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition.* Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd.

Léon, P. &. (2005). *Structure du français moderne, introduction à l'analyse linguistique.* Canada: Agmv Marquis İmprimeur İnc.

Lessan Pezechki, H. (2002). *Système verbal et deixis en persan et en français.* Paris, France: L'Harmattan.

Lietti, A. (2006). *Pour une education bilingue: Guide de survie à l'usage des petits européens.* Paris: Editions Payot&Rivages.

Liwen, S. (2013). *Effets du séjour d'études sur le développement de compétences linguistiques et interculturelles d'apprenants taïwanais en France : contact de langues et de cultures.* Linguistics, Etude d'étudiants taïwanais au CUEF, Centre

Universitaire d'Etudes Françaises, Université Stendhal Grenoble 3: HAL: archives-ouvertes.fr. doi:dumas-00786071

Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing.* Dublin, Ireland: Multilingual Matter.

Luc, F., Marescaux, P.-J., & Karnas, G. (1989). Modes d'apprentissage implicite et explicite dans une tâche de contrôle dynamique : influence des traits de surface du système et d'une information donnée dans la consigne. *Persee, L'année psychologique, 89*(4), 489-512. 06 11, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1989_num_89_4_29365 adresinden alındı.

Mackey, W. F. (1982). Applied Linguistics: Readings for Applied Linguistics. D. Aksan içinde, *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler* (A. Kocaman, Çev., s. 225-233). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mahmoudian, M. (1978). Problèmes linguistiques de la pédagogie du français. *Persee, 42*(42), 5-15. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_42_1_1652 adresinden alındı.

Malavé, L., & Duquette, G. (1991). *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition.* Clevedon Philadelphia Adelaide: Multilingual Matters 69.

Marketing, S. (2001). *Le phénomène de transfert linguistique. Résultats de recherche qualitative.* Bibliothèque nationale du Canada. Québec: Bibliothèque nationale du Québec . 2 28, 2015 tarihinde http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf161/f161.pdf adresinden alındı.

Maroun, N. (2011, 3 21). *Le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui : un défi pour la linguistique appliquée*. fabula la recherche en littérature: http://www.fabula.org/actualites/le-role-des-pratiques-langagieres-dans-la-constitution-des-espaces-sociaux-pluriels-d-aujourd-hui-_43624.php adresinden alındı.

Martinez, P. (2008). *La didactique des langues etrangères* . Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France.

McKay, S. L. (1996). *Sociolinguistics and language teaching.* Cambridge : Cambridge University Press.

Meléndez, C. N. (2013). *Enhancing oral expression in English as a foreign language through task-based learning and dynamic assessment.* Doctoral Thesis, Valencia: Departamento De Lıngüístıca Aplicada . 2 28, 2015 tarihinde https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/31648/Tesis_CNogu%C3%A9s_V3.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı.

Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Scientific Research: Open Journal of Applied Sciences*(3), 404-412. doi:http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050

Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Scientific Research: Open Journal of Applied Sciences*(3), 404-412. 10 10, 2015 tarihinde http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050 adresinden alındı.

Miceli, A. D. (2010). *Etude sur l''evolution de l'emploi du subjonctif dans la litt'erature du XXe si`ecle : P. Morand, B. Vian, E.-E. Schmitt.* Toulouse: Université de Pau et des Pays de l'Adour. 06 01, 2015 tarihinde http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00517403 adresinden alındı.

Moline, E. &. (2010). *Temps, aspect et modalité en français* . Amsterdam-New York: Cahiers Chronos.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction.* Paris: Gallimard.

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique.* France: Les Presses Universitaires de France.

Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry.* Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Muharrem, E. (1993). *Türk Dilbilgisi.* İstanbul: Bayrak Basın Yayım Tanıtım.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquénces? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Litterature*, *4*(4), 1-31. doi:http://ddd.uab.cat/record/85420/

Nazmiye, T. T., & Özçelik, N. (2007). Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 282-293. 3 7, 2015 tarihinde http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200732NAZM%C4%B0YE%20TOP%C3%87U.pdf adresinden alındı.

Nevin, B. E. (2009). More Concerning the Roots of Transformational Generative Grammar. *Historiographia Linguistica, 2*(3), 461–481. doi:10.1075/hl.36.2/3.21nev

Nicolas, S. (1996). L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles. *Persee, L'année psychologique. , 96*(3), 459-493. 06 11, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1996_num_96_3_28910 adresinden alındı.

Noguchi, R. R. (1987). Transformational-Generative Syntax and the Teaching of Sentence Mechanics. *Journal ofBasic Writing,, 6*(2), 26-36. 04 03, 2015 tarihinde http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IAtRSUX1yxQJ:wac.colostate.edu/jbw/v6n2/noguchi.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=fr adresinden alındı.

O'neil, C. (1933). *Les enfants et l'enseignement des langues etrangères.* France: Crèdif, Didier.

Odlin, T. (1997). *Language Transfer: Crosse-linguistique influence in language learning.* New York: Cambridge University Press.

Orvig, B. S. (2005). *Les transferts interlinguistiques dans l'acquisition de la langue 3.* Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage Laboratoire d' accueil DYALANG-CNRS Rouen: L'Université de Rouen.

Özçelik, N. &. (2008). Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 99-123.

Özsoy, S. &. (2012). *Genel Dilbilim-I.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality.* Cambridge : Cambridge University Press.

Paveau, M.-A., & Sarfati, G.-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique: de la grammaire comparée à la pragmatique.* Paris, France: Armand Colin.

Peltola, R. (2011). *Cohésion modale et subordination : le conditionnel et le jussif finnois au miroir de la valeur sémantique et discursive du subjonctif français.* Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Arts.

Perdue, C. a. (1980). L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Persee*, 87-94. 1 28, 2013 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1980_num_14_57_1840 adresinden alındı.

Perruchet, P. (2002). Mémoire et apprentissage implicites: Perspectives introductives. S. Vinter, & P. Perruchet içinde, *Mémoire et apprentissage implicites* (s. 5-22). Dijon: PUFC.

Perruchet, P., & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur 'apprentissage implicite ? *Persee, L'année psychologique, 104*(1), 121-146. 11 06, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2004_num_104_1_3931 adresinden alındı.

Peters, S. P., & R. W. Ritchie, R. W. (1973). On the Generative Power of Transformational Grammars. *Information Sciences 6*, 49-83.

Philp, J., Rhonda, O., & Mackey, A. (2008). *Second language acquisition and the younger learner : child's play?* Philadelphia, USA: John Benjamins B.V.

Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français.* France: CLE International.

Polat, Y. (2007). *Her Yönüyle Fransızca Dilbilgisi.* Ankara: Kurmay Yayınevi.

Porcher, L. (1998). *L'apprentissage précoce des langues.* Dominique Groux, Paris: Presses Universitaires De France.

Poudat, C. (2006). *Etude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres.* Doctoral dissertation, Université de Bretagne Sud: Université de Bretagne.

Prévost, P. (2009). *Th Acquisition of French: Th development of inflctional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition.* François-Rabelais University, Tours: John Benjamins B.V.

Quemada, B. (1970). Linguistique et applications pédagogiques. *Persee, 8*(8), 3-6. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5524 adresinden alındı.

Quer, J. (2008). Twists of mood: The distribution and interpretation of indicative and subjunctive. *Lingua 119 (2009)*, 1779–1787. doi:10.1016/j.lingua.2008.12.003

Rabadi, N., & Odeh, A. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature, 2*(2), 163-177. 1 28, 2013 tarihinde http://journals.yu.edu.jo/jjmll/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf adresinden alındı.

Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue*

étrangère, 119-147. 3 15, 2015 tarihinde http://aile.revues.org/1689 adresinden alındı.

Rebollo, A. M., & Vera Martinez, V. (2014). *Apprentissage-Acquisition de la Langue Etrangère.* Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

Richards, J. C. (1973). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition.* Longman.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics & Applied Linguistic.* New York, USA: Routledge.

Romary, G. (1970). Présentation de méthodes d'apprentissage du français. *Persee, 8*(8), 117-127. 2 28, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5533 adresinden alındı.

Rothman, J. (2010). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research, 27*(1), 107–127. doi:10.1177/0267658310386439

Sağır, M. (2007). Ana Dil Mi, Ana Dili Mi? *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 540-544.

Saussure, L. d., Moeschler, J., & Puskas, G. (2007). *Etudes sémantiques et pragmatiques sur le temps, l'aspect et la modalité.* Amsterdam - New York: Editions Rodopi B.V.

Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'ecole maternelle.* Paris: L'harmattan.

Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching.* New Haven & London: Yale University Press.

Schacter, D. L. (1987). Implicit Memory: History and Current Status. *Journal ofExperimentalPsychology : Learning,Memory,and Cognition, 13*(3), 501-518. 06 11, 2015 tarihinde http://www.unt.edu/rss/class/mike/5640/articles/Schacterimplicitmem87.pdf adresinden alındı.

Schott, B. H., Henson, R. N., Richardson-Klavehn, A., Becker, C., Thomas, V., Heinze, H.-J., & Düzel, E. (2005). Redefining implicit and explicit memory: The functional neuroanatomy of priming, remembering, and control of retrieval. *PNAS, 102*(4), 1257–1262. 06 11, 2015 tarihinde http://www.pnas.org/content/102/4/1257.full.pdf adresinden alındı.

Schumann, J. H., Crowell, S. E., Jones, N. E., Lee, N., Schuchert, S. A., & Wood, L. A. (2004). *The Neurobiology of Learning: Perspectives From Second Language Acquisition.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sealey, A. &. (2004). *Applied Linguistics as Social Science. Advances in Applied Linguistics.* London: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

Sebüktekin, h. (1980-1981). Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilim. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi: Hümaniter Bilimler*, 241-249.

Serge, N., & Perruchet, P. (1998). L'apprentissage implicite: un débat théorique. *Psychologie française, 43*(1), 13-25.

Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale: Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 101-117. 3 15, 2015 tarihinde alındı.

Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. USA: Multilingual Matters Ltd.

Slabakova, R. (2013). The effect of construction frequency and native transfer on second language knowledge of the syntax–discourse interface. *Applied Psycholinguistics*, 1-29. doi:10.1017/S0142716413000386

Sőrés, A. (2007). Théories et méthodes dans la comparaison des langues : chemins vers la linguistique générale. *Humanities and Social Sciences*, 1-82. 10 19, 2015 tarihinde https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01081421/document adresinden alındı.

Sőrés, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive: Théories et applications dans la comparaison des langues.* Berlin: Peter Lang.

Soutet, O. (2000). *Le subjonctif en français.* Paris, France: Ophrys.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics. Oxford Introduction to Language Study*. Series Editör H. G. Widdowson, London: Oxford Universty Press.

Starets, M. (2008). *Principes linguistiques en pédagogie des langues, un traité de linguistique appliquée.* Québec: Les Presses De L'université Laval .

Strevens, P. (1995). Uygulamalı dilbilim: Bir Özet. (N. Fakılı, Dü.) *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*(Dilbilim Çevirileri Özel Sayısı 37), 17-28.

Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie 2*, 179-184. 2 26, 2014 tarihinde alındı.

Şavlı, F., & Güler, Ö. (2014). Writing Errors Frequently Made By Students in French Learning, Their Causes and Solutions / Fransızca Öğreniminde Öğrencilerin Sıkça Yaptığı Yazım Hataları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Language Academy, 2*(1), 137-150. 3 7, 2015 tarihinde http://oaji.net/articles/2014/505-1405449738.pdf adresinden alındı.

Tabi-Manga, J. (1990). Vers une approche contrastive de la pédagogie des temps verbaux français dans un milieu africain francophone. *BOFCAN*(8), 269-285. 2 28, 2015 tarihinde http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/08/Linguistique.pdf adresinden alındı.

Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research —1997–2007. *The Modern Language Journal, 91*(1), 837-848. 2 28, 2015 tarihinde http://seas3.elte.hu/coursematerial/DavidGergely/4_ Tarone4626135.pdf adresinden alındı.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

TDK. (2015, 06 13). Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.557b5aa9845c85.37321146 adresinden alındı.

Ţenchea, M. (1999). *Études contrastives (français-romain).* Romanya: Editions Hestia Timisoara.

Termbank. (2015, 06 13). İngilizce Türkçe Psikoloji Sözlüğü: http://www.termbank.net/psychology/3677.html adresinden alındı.

Togeby, K. (1966). La hiérarchie des emplois du subjonctif. *Langages, 1*(3), 67-71. 06 01, 2015 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1966_num_1_3_2344 adresinden alındı.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition.* Philadelphia: Multilingual Matters.

Trawiński, M. (2005). *An Outline of Second Language Acquisition Theories.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii.

Trevise, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile: Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, 87-106. 1 7, 2015 tarihinde http://aile.revues.org/4880 adresinden alındı.

Trevise, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues . *Acquisition et interaction en langue étrangère* . 11 20, 2014 tarihinde http://aile.revues.org/1223 adresinden alındı.

Tura, S. S. (1983). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*(379-380), 8-17.

Türkyılmaz, F. (1999). *Tasarlama Kiplerinin İşlevleri* . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uygur, N. (1984). *Kültür Kurami.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ünal, E. (2009). *Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dil İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü.* Adana: Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Üstünova, K. (2004). Dilek Kiplerinde Zaman Kavramı. *Türk Dili Dil ve Edebiyatı Dergisi*(635), 678-686.

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili 6*, 71-86. 3 1, 2015 tarihinde http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf adresinden alındı.

Vardar, B. (1978). Dilbilim Açısından Çeviri. *Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı: Temmuz, 10*, 60-71.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri.* Ankara: TDK Yayınları.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri.* İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.

Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce.* (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Multilingual.

Verstraete, J. C. (2001). Subjective and objective modality: interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system. *Journal of Pragmatics*, 1505–1528.

Vigner, G. (2014). *Enseigner le français comme langue seconde* . Didactiques des langues étrangère, France: CLE International.

Vinter, A., Pacton, S., Witt, A., & Perruchet, P. (2010). Implicit learning, development, and education. *Rethinking physical and rehabilitation medicine* , 111-127. 06 12, 2015 tarihinde http://leadserv.u-bourgogne.fr/files/publications/000660-implicit-learning-development-and-education.pdf adresinden alındı.

Wagner, K. H. (1982). Kontrastive Linguistik. D. Aksan içinde, *Dilbilim Seçkisi: Günümüz DİlbilimiyleİlgiliYazılardan çeviriler* (E. Sözer, Çev., s. 217-224). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Weinrich, H. (1986). Petite xénologie des langues étrangères. *Persee, In: Communications, 43. Le croisement des cultures.,* 187-203. 12 19, 2014 tarihinde file:///C:/Users/Yusuf%20Topaloglu/Downloads/article_comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647.pdf adresinden alındı.

Weinrich, H. (2013). La langue ? Non: les langues ! *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales-Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften, 15*, 9-11. 1 19, 2015 tarihinde http://trivium.revues.org/4707 adresinden alındı.

Weinrich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems.* New York: Publications of the Linguistique Ciecle of New York.

Wettstein-Badour, G. (2009). *Bien parler, bien lire, bien écrire: Donnez toutes leurs chances à vos enfants.* Paris: Groupes Eyrolles.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

Ya, L. (2008). A study of language teaching from a sociolinguistic perspective of communicative competence. *Canadian Social Science, 4*(3), 80-86. doi: http://dx.doi.org/10.3968%2Fj.css.1923669720080403.010

Yerguz, İ. (1997). *Fransız Dili Grameri.* İstanbul: Multilingual: Yabancı Dil Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, A. &.-A. (2004). *Vers une grammaire linguistique du turc.* İstanbul: Multilingual.

Yılmaz, E. (2012). Türkiye Türkolojisi ve Karşılaştırma(ma)lı Dilbilim. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (s. 779-789). Muğla: Üniversitesi, Muğla.

Youssef, N. (2014). *Propositions pour l'enseignement du subjonctif aux adultes arabophones : Application aux étudiants des universités syriennes.* Pontoise: Thèse de Doctorat en Sciences du Langage Université de Cergy-Pontoise. 06 01, 2015 tarihinde https://tel.archives- ouvertes.fr/tel- 00839941v1 adresinden alındı.

EKLER

EK 1: Genişletilmiş Fransızca özet (résumé étendu)

ACQUISITION DU SUBJONCTIF PAR LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES TURCS

Thèse de Doctorat

Préparée par Yusuf TOPALOĞLU

À l'Université de Çukurova

Département de l'enseignement de la langue française

Sous la codirection de Nuran ASLAN (M.C.A.) et Sonel BOSNALI (M.C.)

Soutenue le 9 Décembre 2016

(220 pages)

RÉSUMÉ ÉTENDU

Introduction

Chaque individu de toute communauté linguistique recourt en générale à la langue acquise naturellement dans un contexte familial et communautaire pour établir la communication. Avec cette première langue acquise, appelée communément langue maternelle, l'individu exprime ses pensées, sentiments et craintes (Korkmaz, 1992, p. 8). Après avoir entendu et appris la langue maternelle, on commence à apprendre des langues différentes. Chacune de ces langues qui sont apprises en dehors de la langue maternelle est une langue étrangère. Chaque langue acquise précédemment, qu'elle soit langue maternelle ou langue étrangère, a une influence majeure sur l'apprentissage des langues par la suite. En effet, chaque apprenant se réfère à ces langues en question au cours de l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette référence peut entrainer des effets aussi bien positifs que négatifs sur l'apprentissage de la langue, qui sont catégorisés selon plusieurs critères (Lado, 1957 ; Bouton, 1984 ; Porcher, 2003 ; Gaonac'h, 2009). Le plus important d'entre eux est le phénomène du transfert. D'après Corder (1981, p. 99-100), le transfert est la continuité du comportement préexistant. En effet, la structure de la langue maternelle a tendance à être transférée dans la langue cible. L'apprenant pourrait transférer les paramètres, les formes de phrase, les variations, les chiffres et les genres de sa langue maternelle. Par conséquence, le transfert peut être défini comme un

phénomène qui rend facile ou difficile l'apprentissage d'une langue étrangère en amenant les habitudes linguistiques dans une autre langue. Il existe deux types de transfert : Le transfert positif et le transfert négatif. Quand il s'agit de la similitude lorsqu'on transfère d'une langue à l'autre, l'apprentissage est facile, on parle alors du transfert positif ; quand il y a une différence, l'apprentissage est difficile, il s'agirait du transfert négatif (Březinová, 2009, p. 7). Quant aux transferts négatifs résultant des langues en question, ils donnent lieu aux interférences entre les deux langues. L'interférence est un phénomène qui peut se produire par le biais de l'interaction des langues. Les interférences sont souvent basées sur les transferts négatifs. Celles-ci peuvent être définies comme les erreurs qui se révèlent lors du transfert. À cause de ces interférences, les étudiants qui apprennent une langue étrangère commettent des fautes et des erreurs de manières très différentes. Ces fautes et erreurs en question rendent difficile l'apprentissage d'une langue étrangère. La faute est liée à la performance ; il s'agit de ne pas suivre les règles de façon consciente. Quant à l'erreur, elle est liée à la compétence ; il s'agit des erreurs commises inconsciemment et involontairement, à cause de l'absence d'une bonne connaissance des règles (Corder, 1981, p. 10). Les erreurs découlant du transfert négatif se posent par les contradictions du système des deux langues. Les erreurs en question sont précisées avec la méthode d'analyse contrastive. Le processus d'analyse contrastive consiste à identifier et sélectionner les éléments des deux langues pour une comparaison détaillée ; à comparer les domaines semblables et différents, à supposer les domaines possibles qui donnent lieu aux erreurs (Trawiński, 2005, s. 11). Lado (1957) qui développe l'approche contrastive suggère que le processus d'apprentissage se réalise par la comparaison de la langue étrangère avec la langue maternelle. D'après cette approche qui développe dans le cadre de théorie de l'apprentissage béhavioriste, les comportements développant dans la langue cible sont expliqués en comparaison avec les acquis précédents de la langue maternelle. Lado (1957) met en avant que la langue maternelle a des répercussions sur l'acquisition de la langue relève dans sa théorie que les différences entre deux langues rendent l'acquisition plus difficile alors que les similitudes la facilitent. En outre, les apprenants commettent des erreurs ou des interférences quand ils se trouvent en présence de deux langues qui se différencient. Wagner (1982, s. 219) met aussi en avant que les propriétés de la langue cible qui se diffèrent de la langue maternelle peuvent être apprises plus ou moins difficilement en fonction de propriétés similaires ou identiques, et précise que la difficulté de l'acquisition devient plus sérieuse lorsque la différence entre deux langues

est plus importante. Cependant, d'après la théorie de Weinreich, la xénité des langues peut exciter l'intérêt et la curiosité dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, une analyse contrastive sur les propriétés de la langue maternelle et de la langue étrangère permet de déterminer à l'avance les causes des difficultés et des interférences éventuelles. Le processus de l'analyse contrastive se compose des étapes comme la *définition* de deux langues, la *comparaison* des domaines similaires et différents, la *présupposition* des domaines éventuels causés des erreurs et la *sélection* des éléments de deux langues pour effectuer une comparaison détaillée (Trawiński, 2005, s. 11). Afin de rendre efficace l'apprentissage de la langue étrangère, il faut appliquer les étapes du processus de l'analyse contrastive et déterminer les similitudes et les différences de deux langues.

En effet, il existe plusieurs études traitant l'analyse contrastive entre les langues. L'une de ces études est celle de la thèse d'Ünal (2009) qui traite le sujet appelé « Rôle de la grammaire comparée et de l'anglais comme première langue étrangère sur l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère ». Ünal prétend que les similitudes structurelles des langues facilitent l'acquisition des langues étrangères, alors que les différences linguistiques rendent l'acquisition plus difficile. Ünal a essayé d'expliquer ce constat en effectuant une analyse contrastive entre la première et la seconde langue étrangère. Par ailleurs, Kassas (2005) a préparé une thèse de doctorat en traitant le sujet appelé « Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue ». Kassas a aussi accompli une analyse contrastive entre la syntaxe de l'arabe et du français au regard de l'insistance sémantique dans un contexte de dépendance de la génération multilingue. Quant à Ţenchea (1999) dans son ouvrage « Études contrastives (Français-Roumain) », elle a traité avec une analyse contrastive les prépositions, les conjonctions, les verbes, les pronoms relatifs, les infinitifs en français et en roumain et a analysé les équivalents de ces structures grammaticales. Azzopardi (2011) a aussi traité le sujet appelé « Le Futur et le conditionnel : valeur en langue et effets de sens en discours analyse contrastive espagnol / français ». Dans cette étude, Azzopardi a effectué une analyse contrastive entre le futur et le conditionnel au regard de sémantique. L'étude se relevant être la plus rapproché à notre thèse est celle de Jeon (1996) qui traite le sujet appelé « Le mode subjonctif : étude contrastive entre le français et le coréen ». Jeon a effectué une analyse contrastive entre le subjonctif français et coréen. Il a parlé de l'emploi du subjonctif français moderne et de l'emploi du subjonctif coréen. Ensuite, il a obtenu des données

importantes en analysant les erreurs commises par les apprenants coréens au cours de l'apprentissage du subjonctif français. En tenant compte de ces sujets déjà traités, la présente étude a donc pour but d'effectuer une analyse contrastive entre le subjonctif français et turc et de découvrir les causes des difficultés rencontrées par les apprenants universitaire Turcs au cours de l'apprentissage du subjonctif français.

En effet, un certain nombre de questions sont posées depuis bien longtemps concernant ce sujet : L'apprentissage d'une langue étrangère devient-il plus facile quand l'étudiant trouve l'équivalent des structures de sa langue maternelle dans la langue étrangère apprise ? Les transferts effectués de la langue maternelle ont-ils des répercussions positives ou négatives sur l'apprentissage ? Partant de ces questions générales, nous souhaitons soulever dans cette étude les questions plus particulières concernant la difficulté de l'acquisition du mode subjonctif français par les apprenants Turcs. Qu'est-ce qui se cache derrière cette difficulté ?

La présente étude se compose de cinq parties. La première partie est composée d'une introduction ainsi que la bibliographie du sujet traité, la problématique et l'objectif de l'étude. La deuxième partie est constituée d'une part de la présentation du cadre théorique de notre étude, à savoir l'étude contrastive de l'acquisition de la langue étrangère, et d'autre part, une observation contrastive du turc et du français, notamment du point de vue de la modalité et des modes. La troisième partie est consacrée à l'expérimentation du sujet, consistant à la présentation de la méthode de recueil des données et de leurs analyses adoptées dans ce travail. Ensuite, dans la quatrième partie, nous partageons les données obtenues de l'enquête menée avec les étudiants Turcs. Enfin dans la cinquième partie, nous présentons notre conclusion tirée des données obtenues et émettons quelques propositions afin de limiter les difficultés rencontrées.

L'analyse contrastive du subjonctif

Un examen contrastif du subjonctif dans les deux langues montre clairement qu'il est différent du point de vue morphologique, fonctionnel et sémantique. L'étude intitulé « le subjonctif français et le volitif turc » de Bosnalı et Topaloğlu (2015) nous a montré effectivement que, sur le plan morphologique, il n'existe en français que deux morphèmes qui signifient le mode subjonctif du verbe : morphème {-i-} pour les 4ème et 5ème personnes et morphème zéro {-Ø-} pour les autres personnes. Par contre, en ce qui concerne turc, nous sommes en présence de vingt-deux formes différentes du verbe. Quant à son emploi, nous prélevons dix-huit domaines en français pour une seule forme,

alors qu'en turc, il est nettement plus limité, malgré ses différents modes et formes plus nombreux que celui du français.

Tableau 1 : Équivalent morphologique et fonctionnel du subjonctif

Fonctionnel									
Morphologique									
Français	**Turc**								
	Infinitifs			**Indicatif**	**Intentionnel**				
	Substantif	**adjectif**	**gérondif**		**Volitif**	**impératif**	**potentiel**	**déontique**	**conditionnel**
	-mA	-AcAk	-mAksIzIn	-Ar	-A	-Ø-	-Abil	-mAlI	-sA
	-mAK	-(y)An	-IncAyA	-mAktA					
-i- / -Ø-	-DIK	-DIK	-mAdAn	-Iyor					
	-y) AcAK		- (i)ken	- (-mIş)DI					
	-(y)Iş			-mIş					

Français		**Turc**
Doute/ Incertitude	Permission / Interdiction	
Expressions d'opposition	Phrases déclarant une importance	Volitif
Déontique	But	Conditionnel
Conditionnel	Cause / Alternatif	Déontique
Volitif	Jugement	Impératif
Impératif	Subordonnées relatives	
Restriction	Expressions de sentiment	
Phrases impersonnelles	Expressions de possibilité	
Emplois impersonnels		
Antériorité		

Le subjonctif est employé dans les phrases impersonnelles et celles-ci ne possèdent pas une phrase de base et sont employées très rarement. Ces phrases peuvent déclarer sémantiquement une supplication, un ordre, une restriction, une exclamation et un désir. On peut employer le subjonctif sans la conjonction « que » mais cet emploi est aussi très rare. Par contre, avec la conjonction « que » et la troisième personne singulier et pluriel, ces phrases possèdent une valeur de l'impératif (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier, 2004 ; Cellard, 1996, s. 16), alors qu'en turc, on emploie ces phrases avec des structures différentes. Par exemple ;

- ***Que*** tu ***partes*** tout de suite.
(Hemen yola çık.)
- ***Vive*** *la fraternité !*
(Yaşasın kardeşlik.)

Le subjonctif français est un mode qui est aussi employé dans les phrases déclarant une importance. Nous rencontrons cette fonction dans les emplois impersonnels ou avec le verbe « importer ». Quant au turc, ces structures s'emploient dans les fonctions différentes. Par exemple;

- ***Il est important*** que tu ***viennes*** chez moi ce soir.
(Bu akşam benim evime gelmen önemlidir.)

Le subjonctif français possède des domaines d'emploi dans les subordonnées relatives et ce mode dans cette subordonnée se lie à la phrase de base avec les relatifs simples ou composés (Poisson-Quinton, Mimran et Mahéo-Le Coadic, 2002, s. 245). Par ailleurs, quand la subordonnée précise un but ou une conséquence, on utilise aussi le subjonctif (Dubois et Lagane, 2005, s. 135 ; Cellard, 1996, s. 67). Par contre, on emploie généralement l'indicatif avec les pronoms relatifs mais quand le pronom utilisé à la place du nom est limité avec le superlatif, on doit employer le subjonctif (Youssef, 2014 ; Cellard, 1996). Il faut employer aussi le subjonctif quand on utilise l'indéfini ou un pronom indéfini à la place du nom dans ces phrases (Youssef, 2014 ; Cellard, 1996). Quant à cet emploi en turc, on voit que des structures différentes sont équivalentes. Par exemple ;

- Trouvez un ami ***qui devienne*** votre confident.
(Sırdaşınız olabilecek bir arakadaş bulunuz.)
- ***Le meilleur*** étudiant que tu ***puisses*** avoir est peut-être ton frère.
(Sahip olabileceğin en iyi öğrenci belki erkek kardeşindir.)
- Je ne connais ***personne*** qui ***puisse*** m'aider.
(Bana yardımcı olabilecek kimseyi tanımıyorum.)

Il existe aussi une fonction du subjonctif dans les phrases qui déclarent une cause ou un alternatif (Dubois et Lagane, 2005) mais en turc, ces structures s'emploient dans les fonctions différentes. Par exemple ;

- ***Soit que*** vous ***preniez*** l'avion ***soit que*** vous ***préfériez*** le train, vous êtes toujours en retard.
(Uçakla da gelseniz trenle de hep geç kalıyorsunuz.)

Les expressions de sentiment possèdent un grand domaine d'emploi. On emploie le subjonctif plus souvent dans les expressions déclarant un bonheur, un malheur, une satisfaction ou insatisfaction, une émotion, une crainte, un regret, une irritation, un étonnement, un épanouissement, une honte, un désappointement, un souci, une anxiété. Par contre, s'agissant du turc, on peut rencontrer plusieurs domaines d'emplois différents l'un de l'autre. Par exemple ;

- Je ***suis contente*** que tu ***te rencontres*** avec ma famille.
(Ailemle tanışmana memnunum.)
"-*Je* ***suis désolé*** que vous ***soyez*** en retard.
(Üzgünüm, geç kaldınız.)

Le subjonctif français est employé avec les verbes ou les structures déclarant un doute et une certitude, alors qu'en turc, on peut utiliser un mode quelconque équivalent à ces structures. Par exemple ;

- ***Je doute qu***'elle m'***aime***.
(Beni sevdiğinden şüpheliyim.)

- Il ***est peu probable*** que je ***puisse*** aller à la fête.
(Kutlamaya gitmem az da olsa olasıdır.)

Un autre domaine d'emploi du subjonctif français est le jugement. Quant au turc, le jugement possède des structures différentes. Par exemple ;

- ***Il vaut mieux que*** je ***disparaisse*** de votre vie.
(Hayatından çıkıp gitmem daha iyi olur.)

Le subjonctif est employé à la suite des conjonctions qui déclarent le but comme « afin que » ou « pour que » et on peut aussi exprimer le but seulement avec la conjonction « que » (Dubois et Lagane, 2005, s. 142), alors qu'en turc, la déclaration du but est équivalente aux structures différentes. Par exemple ;

- Nous irons leur parler demain ***afin que*** la situation ***se calme***.
(Durumu sakinleştirmek amacıyla yarın onlarla konuşmaya gideceğiz.)

Le subjonctif français possède une fonction dans les expressions de possibilité. Quand on exprime une opinion de vraisemblance ou d'invraisemblance, de risque, de chance etc., l'emploi du subjonctif est en question (Cellard, 1996, s. 41-42). Quant au turc, les expressions de possibilité s'emploient avec les structures de l'infinitif ou du verbe potentiel. Par exemple ;

- *Il* ***se peut*** *qu'*elle ***soit*** malade.
(Hasta olabilir.)
- Il ***est possible*** qu'il ***vienne***.
(Gelebilir.)

Dans les expressions qui restreignent la réalisation d'un fait, on emploie le subjonctif en français (Cellard, 1996), s'agissant du turc, on voit que les gérondifs sont généralement équivalents à cette fonction. Par exemple ;

- Il a pris un bonbon ***sans que*** tu (ne) le ***voies***.
(Sen onu görmeden bir şeker aldı.)

Le subjonctif français est employé à la suite des conjonctions qui possèdent un sens d'opposition, alors qu'en turc, on utilise les infinitifs comme équivalent. Par exemple ;

- ***Quoi qu'il arrive*** tard, je ne vous ferai pas de reproches.
(Geç yetişse bile sizi azarlamayacağım.)

Le subjonctif français est aussi utilisé dans les subordonnées déclarant une interdiction ou une permission, s'agissant du turc, on ne possède pas de telle fonction et les formes différentes peuvent être équivalentes. Par exemple ;

- ***Il est interdit*** que vous ***fumiez*** à l'intérieure de l'hôpital.
(Hastane içerisinde sigara içmeniz yasaktır.)

Le subjonctif français est aussi employé à la suite des conjonctions qui déclarent l'antériorité (Dubois et Lagane, 2005, s. 140), alors qu'en turc, on utilise généralement les gérondifs comme équivalent. Par exemple ;

- Je sortirai ***avant que*** tu ***arrives***.
(Sen varmadan önce ben çıkacağım.)

On peut voir les emplois impersonnels dans toutes les fonctions du subjonctif français mais parfois sémantiquement les autres emplois ne comprennent pas cette fonction. C'est pourquoi il faut considérer cette fonction comme un domaine d'emploi séparé. En turc, on peut utiliser une forme quelconque comme équivalent à cette fonction du subjonctif. Par exemple ;

- ***Il est inévitable que*** la crise ***se fasse*** sentir dans notre entreprise.
(Şirketimizde krizin hissedilmesi kaçınılmazdır.)

Le déontique est indiqué avec le subjonctif dans les subordonnées en français (Cellard, 1996, s. 22) et c'est l'un de l'emploi que l'on rencontre le plus souvent en français. Par ailleurs, dans les phrases qui sont formées avec les structures ou les verbes déclarant le déontique, on emploie plus souvent le subjonctif. Quant au turc, le

déontique turc est équivalent à la fonction déontique du subjonctif français mais le déontique turc est aussi employé pour plusieurs fonctions différentes en turc. C'est la raison pour laquelle on constate que la fonction déontique du subjonctif français et le déontique turc ne correspondent pas littéralement. Par exemple ;

- ***Il faut que*** tu ***fasses*** tes devoirs.
(Ödevlerini yapmalısın.)

Le subjonctif français est aussi employé dans les phrases qui déclarent une condition et en turc, le conditionnel est équivalent à cette fonction du subjonctif. Le conditionnel turc est aussi employé pour plusieurs fonctions différentes hors de cet emploi. C'est pourquoi on peut conclure que la fonction conditionnelle du subjonctif français et le conditionnel turc ne correspondent pas littéralement. Par exemple ;

- Je te donne la permission de sortir avec tes amis ***à condition que*** tu ***finisses*** tes études.
(Çalışmalarını tamamlaman koşuluyla arkadaşlarınla dışarı çıkmana izin veririm.)

Le subjonctif français est aussi employé dans toutes les subordonnées de jugement individuel qui déclarent un désir, un souhait ou une volonté. Par contre, il existe aussi une fonction impérative du subjonctif en français qui ne requiert pas une phrase de base et on constitue cette fonction du subjonctif français en employant directement la conjonction « que ». Par contre, s'agissant du turc, il existe le volitif turc et l'impératif comme équivalent à ces deux fonctions du subjonctif mais l'emploi du volitif turc et de l'impératif engendrent la polémique entre les linguistes Turcs. Ceux-ci discutent que le volitif turc et l'impératif peuvent être employés l'un à la place de l'autre. On n'arrive pas encore à une explication claire concernant ces deux modes en turc. D'ailleurs, ces deux modes possèdent plusieurs emplois différents en turc. C'est pourquoi on peut avancer que la fonction volitive et impérative du subjonctif français et le volitif et l'impératif turc ne correspondent pas littéralement. Par exemple ;

- ***Que*** je ***puisse*** me dire que j'ai été franche avec vous.
(Size karşı dürüst olduğumu söyleyebilirim.)

- Je ***souhaite*** *que* vous ***guérissiez*** bientôt.
(Yakında iyileşmenizi arzu ediyorum.)

Dans certains cas, l'emploi du subjonctif français est parfois obligatoire ou facultatif. On peut aussi éviter d'employer le subjonctif français et dans autres certains cas, l'emploi de l'indicatif peut être obligatoire. Par exemple ; si on utilise les mêmes sujets dans la phrase de base et la subordonnée, il est obligatoire d'employer le subjonctif. Il devient aussi obligatoire d'utiliser l'indicatif (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier, 2004). Il est nécessaire que les sujets dans la phrase de base et la subordonnée soient différents l'un de l'autre. Par exemple ;

- ***Je*** voudrais que ***j'aille*** visiter mes parents (Emploi faux).
- ***Je voudrais aller visiter*** mes parents (Emploi vrai).
(Ailemi gidip görmek istiyorum.)

Les domaines fonctionnels du subjonctif français sont assez larges et comprennent l'indicatif et l'intentionnel turcs et tous les infinitifs dans le tableau 1. En conséquence, cette analyse contrastive nous permet de conclure que le subjonctif français et turc sont différents l'un de l'autre au regard de morphologique et fonctionnel.

Problématique

L'analyse contrastive du subjonctif nous permet d'avancer que le subjonctif français et turc sont effectivement différents l'un de l'autre hors de fonctions volitive, déontique, impérative et conditionnelle. Il existe dix-huit domaines d'emploi du subjonctif français. Les phrases impersonnelles, le doute / l'incertitude, la permission / l'interdiction, les phrases déclarant une importance, le but, la cause / l'alternative, le jugement de ces domaines s'emploient avec des structures différentes en turc. Quant aux emplois des subordonnées relatives, ceux-ci sont équivalents aux structures différentes comme l'infinitif en turc. On peut rencontrer, concernant les expressions de sentiment, plusieurs domaines d'emplois différents l'un de l'autre en turc. Les expressions de possibilité, par ailleurs, s'emploient avec le verbe potentiel ou les structures de l'infinitif en turc. Pour les expressions de restriction et d'antériorité, le gérondif est généralement équivalent en turc. On remarque que les infinitifs en turc sont

employés comme l'équivalent pour les expressions d'opposition. Il a été constaté que la fonction déontique du subjonctif français et celle du subjonctif turc ne correspondent pas littéralement l'un de l'autre. Il a été conclu aussi que la fonction de condition du subjonctif français et le conditionnel turc n'ont pas d'équivalent similaire hors de quelques emplois. Nous avons mis en évidence la différence entre le volitif turc et la fonction volitive du subjonctif français. D'ailleurs, il a été déterminé que la fonction de l'impératif du subjonctif français est différente de celle de la fonction de l'impératif du subjonctif. En effet, cette analyse contrastive nous permet de confirmer que le subjonctif français et turc sont différents l'un de l'autre.

La présente étude tente de mettre en évidence les difficultés que les apprenants turcs rencontrent au cours de l'apprentissage du mode subjonctif français et d'expliquer ses causes. En effet, il est communément admis que l'acquisition de ce mode constitue l'un des principaux problèmes rencontrés par les apprenants turcs. Il parait que cela est dû non seulement à la difficulté liée à la conjugaison, mais aussi, et peut-être même plus, à son utilisation, qui n'est pas toujours facilement compréhensible. Nous voulons soulever dans cette étude les questions concernant la difficulté de l'acquisition du subjonctif français par les étudiants universitaires turcs. Qu'est-ce qui se cache effectivement derrière cette difficulté ?

Hypothèse

Dans le cadre des théories déjà expliquées, il est compris que la langue maternelle est acquise et employée inconsciemment dans un processus naturel. Suite à l'acquisition de la langue maternelle, le schéma de cette langue se forme dans le cerveau et tous les savoirs de la langue maternelle existe dans ce schéma. Certaines théories avancent que la langue cible transfère quelques savoirs de ce schéma de langue maternelle. Ces transferts rendent l'acquisition plus facile quand la similitude entre deux langues est en question et quant aux différences entre ces deux langues, celles-ci rendent l'acquisition plus difficile. C'est pourquoi ces différences produisent le transfert négatif et l'interférence. Lado (1957) et Wagner (1982) qui ont avancé que la langue maternelle a un effet important au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ont constaté que les similitudes entre deux langues facilitent l'acquisition et les différences la rendent difficile. C'est la raison pour laquelle une étude contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère peut permettre de prévoir les causes des difficultés et des interférences éventuelles. Cette étude porte sur la théorie d'analyse contrastive de

Lado. Nous avons déjà effectué une étude contrastive entre le subjonctif français et turc. Nous avons conclu que les deux modes de deux langues sont différents l'un de l'autre.

Nous pouvons donc avancer que le principal facteur sous-jacent de la difficulté rencontrée par les apprenants Turcs au cours de l'apprentissage du subjonctif français résulte de cette différence observée entre ces deux langues. Ce constat nous amène à réactualiser la théorie selon laquelle la xénité de la langue étrangère est un facteur important dans son acquisition. La différence morphologique et fonctionnelle du subjonctif français peut conduire les apprenants universitaires turcs à ne pas comprendre la logique de l'emploi de ce mode. À partir de cette hypothèse, les résultats de la recherche nous permettront de clarifier ce sujet.

Méthode

Les approches méthodologiques qualitative et quantitative sont les modèles de recherche fréquemment utilisés dans les sciences sociales. L'approche méthodologique qualitative est une méthode de recherche visant à analyser les comportements, les conversations et la vie quotidienne des humains dans un environnement naturel. Les modèles de l'approche méthodologique qualitative sont classifiés comme recherche de cas particulier, étude de cas, action, recherche ethnométhodologie, recherche phénoménologie (Balcı, 2015, s. 49 ; Altındağ, 2005, s. 8). On ne peut pas effectuer les traitements statistiques avec les modèles de l'approche méthodologique qualitative et on vise à réaliser un traitement statistique. C'est pourquoi dans notre étude, nous n'avons pas pris en considération les modèles de l'approche méthodologique qualitative.

Par contre, l'approche méthodologique quantitative est une méthode de recherche qui dépend des recherches empiriques ou statistiques. Les modèles de l'approche méthodologique quantitative sont classifiés en fonction de leur objectif comme historique, descriptif, relationnel et empirique. Le modèle historique qui est généralement utilisé par les historiens et les pédagogues est une méthode employée afin de permettre l'analyse des faits passés concernant leurs relations d'aujourd'hui. Pour les modèles descriptifs, tout d'abord, on a déterminé l'univers de recherche et ensuite les données ont été obtenues par l'observation de chercheur. Quant aux modèles relationnels, ils visent à recueillir les données des participants concernant deux ou plus des paramètres dans le problème de recherche (Kırcaali-iftar, 1999, s. 6-7). Les modèles empiriques ont pour but de relever et développer les savoirs déjà existant concernant le

problème et de trouver une solution aux problèmes en profitant des savoirs déjà existant. Ces modèles de recherche en question dépendent des observations et des expériences (Aziz, 2015, s. 21). Notre étude exige d'analyser des données statistiques obtenues par l'application d'une enquête. Donc, cette étude s'inscrit dans le cadre de l'approche méthodologique quantitative.

Il existe plusieurs techniques dans l'approche méthodologique quantitative comme l'enquête, l'interview, l'étude de groupe, le discours et l'analyse de discours, l'observation et l'enregistrement d'archives afin d'obtenir les données. Dans notre étude, nous avons profité de la technique d'enquête pour obtenir les données. Les enquêtes sont l'une des méthodes les plus fiables qui nous conduisent à rechercher les caractéristiques des humains, leurs comportements, leurs opinions et idées. On peut mesurer aussi les opinions, les idées, les croyances, les attitudes, les comportements, les choix et les intérêts des humains concernant le sujet traité avec les questions préparées de l'enquête. C'est pourquoi il est possible de classifier les questions de l'enquête comme factuel, comportement, attitude, opinion-croyance et savoir. Avec les questions factuelles, on obtient l'âge, le niveau d'éducation, le niveau de revenu, l'état civil, le sexe, le lieu de naissance, le métier des participants de l'enquête. Quant aux habitudes individuelles, à la dépense de consommation, aux relations familiales et environnementales des participants, on obtient ces données avec des questions comportementales. Avec les questions d'attitudes, on recherche les tendances de l'individualité fondamentale au cours des processus des expériences d'existence et d'agrandissement des humaines. Par contre, les questions d'opinion-croyance visent à déterminer ce que les humaines pensent et entendent à propos d'un certain sujet et d'un certain moment. Quant aux questions de savoir, on utilise ces questions afin d'obtenir ce que les humaines savent à propos d'un certain sujet, et dans quelle mesure ils connaissent et comment et quand ils ont appris ce sujet pour la première fois (Balcı, 2015, s. 148-149). Dans notre étude, nous avons préféré utiliser les questions factuelle, d'attitude et de savoirs en dépendant de notre hypothèse.

Il existe plusieurs types de questions d'enquête comme questions ouvertes, fermées, semi-fermées. Dans les questions ouvertes, il n'existe pas de prévoyance ou de choix éventuels concernant les réponses du sujet et les réponses de participant restent telles qu'elles sont. Par exemple ; la question : « D'après vous, qu'est-il le subjonctif ? ». La réponse : « …….. ». La réponse du participant restera telle quelle est dans cette question. C'est-à-dire que le chercheur n'a pas préparé une réponse quelconque

auparavant et c'est une question positive vu que les réponses de participant sont limitées. Par contre, ces types de question ne sont pas très appréciés puisque ça peut nous prendre du temps à écrire la réponse. Quant aux questions semi-fermées, les réponses éventuelles sont préparées à l'avance et celles-ci peuvent être préparées comme alternatif ou à choix multiples « oui-non », « positif-négatif » ou « il existe- il n'existe pas ». Par exemple ; la question : « La xénité du subjonctif influence-t-il le processus d'apprentissage ? ». La réponse : « oui, il influence », « non, il n'influence pas ». La question est limitée avec deux choix et on souhaite directement déterminer cette influence. Si la réponse est « oui », on peut aussi poser une deuxième question : « comment influence-t-elle ? » et on offre les nouveaux choix. Par contre, on peut réunir les deux questions : « si la xénité du subjonctif influence le processus d'apprentissage, comment influence-t-il ? ». Dans les questions semi-fermées, on range les réponses éventuelles en ajoutant le choix « autre ». Par exemple ; la question : « Quel est l'équivalant du subjonctif dans votre langue maternelle ? ». La réponse : « ( ) le volitif, () le déontique, ( ) l'impératif, () le conditionnel, « autre » précisez : « …… ». Avec les questions semi-fermées, on a pour but de supprimer les inconvénients de types de questions ouvertes et fermées (Aziz, 2015, s. 94-102). Dans cette étude, tenant compte des données que nous visons à obtenir, nous avons préparé des questions ouvertes, fermées et semi-fermées.

Afin de recueillir des données sur le sujet traité, nous avons mené une enquête auprès de 100 étudiants inscrits en quatrième année dans le Département de langue et littérature françaises des universités Turques. Avant d'appliquer l'enquête, nous avons déterminé le nombre total d'étudiants qui sont inscrits en quatrième année dans le Département de langue et littérature françaises des universités Turques. Selon les données, il se trouve 30 apprenants à l'Université Galatasaray, 15 à l'Université İstanbul, 15 à l'Université Hacettepe, 40 à l'Université Ankara, 7 à l'Université Gazi, 30 à l'Université Pamukkale, 20 à l'Université Adnan Menderes, 28 à l'Université Namık Kemal, 20 à l'Université Selçuk, 5 à l'Université Cumhuriyet et 4 à l'Université Atatürk. Au total, il a été constaté qu'il existe 214 étudiants dans ces universités. Quant au nombre total de participants à cette enquête, on a constaté que 2 apprenants de l'Université Galatasaray, 1 de l'Université Istanbul, 8 de l'Université Hacettepe, 29 de l'Université Ankara, 3 de l'Université Gazi, 17 de l'Université Pamukkale, 14 de l'Université Adnan Menderes, 20 de l'Université Namık Kemal et 6 de l'Université Selçuk ont participé à cette enquête. Au total, 100 étudiants de ces universités se sont

présentés à cette enquête. Il n'existe pas de participants de l'Université Cumhuriyet et Atatürk. Nous avons planifié de comprendre tous les étudiants qui sont au total 214 à cette enquête mais nous avons rencontré des difficultés pour convaincre tous ces étudiants à participer à cette enquête au cours de l'application. Nous avons soumis à ces étudiants un questionnaire, composé de 37 questions, dans lequel se trouvent 3 questions factuelles, 18 questions sur l'attitude des apprenants à propos du mode subjonctif et 16 questions informationnelles au sujet de l'emploi du mode subjonctif et indicatif. Les 3 premières questions sur l'attitude, visent à déterminer les sujets et les domaines les plus difficiles dans l'apprentissage du français. Les 7 questions suivantes concernent les avis des apprenants sur la relation entre la similitude et la différence linguistique au cours de l'apprentissage du français. Les 6 questions qui les suivent visent à déterminer les attitudes des étudiants vis-à-vis des différences linguistiques. Nous avons consacré 2 questions sur les attitudes des apprenants face à l'emploi du mode subjonctif. Enfin, 10 questions informationnelles sont réservées à l'emploi réel du mode subjonctif des étudiants, qui sont complétés de 6 questions concernant l'emploi réel de l'indicatif.

Afin de déterminer la fréquence des participants et le taux, le taux valide et le taux total de chaque choix, on a effectué une analyse de fréquence moyennant le programme de SPSS « paquet social pour le chercheur en sciences sociales ».

Les données obtenues

Les questions de l'enquête préparée concernant les avis et les attitudes des apprenants ont été élaborées du général au spécifique. Avant tout, on se réfère aux attitudes des étudiants afin de confirmer si les similitudes ou les différences linguistiques influencent positivement ou négativement l'acquisition de la langue. Après avoir déterminé si la similitude ou la différence rendent l'acquisition de la langue plus facile ou plus difficile, on a posé des questions concernant la conjugaison, l'utilisation, la similitude ou la différence entre deux langues. On a classifié les questions afin d'assurer la cohérence et de les rendre plus compréhensible. Selon cette classification, les données ainsi obtenues peuvent être analysées sous six titres particuliers : « sujets et domaines perçus comme les plus difficiles », « attitudes des étudiants vis-à-vis des similitudes linguistiques », « attitudes des étudiants concernant les différences linguistiques », « attitudes des étudiants à l'usage du mode subjonctif », « emploi du mode subjonctif » et « emploi de l'indicatif ».

Sujets et domaines perçus comme les plus difficiles

3 questions ont été posées sur les sujets et les domaines perçus comme les plus difficiles afin de déterminer le sujet le plus difficile en français pour les apprenants. Pour ce faire, premièrement, il a été posé une question aux étudiants : « Quel est le plus difficile sujet pour vous au cours de l'apprentissage du français ? ». Dans les choix, en considérant les sujets les plus pratiqués pendant que les étudiants apprennent le français, il a été juxtaposé : « le futur simple », « le passé composé », « le subjonctif », « le conditionnel », « l'imparfait ». Il a été joint la réponse « autre » en envisageant que les apprenants peuvent choisir un sujet hors de ces sujets présentés. Il existe « le passé simple » et « le passé antérieur » qui posent aussi une difficulté mais ces deux sujets sont pratiqués seulement dans l'écrit. C'est pourquoi il a été choisi les sujets utilisant dans la pratique et dans l'écrit. D'après les données obtenues, 1 % des étudiants ont choisi « le futur simple », 0 % « le passé composé », une grande majorité comme 71 % « le subjonctif », 13 % « le conditionnel », 3 % « l'imparfait » et en dehors de ces choix 12 % des apprenants ont précisé la réponse « autre ». Selon ces déclarations, une majorité importante des étudiants comme 71 % ont précisé « le subjonctif » comme le sujet le plus difficile. Les données obtenues nous montrent que le subjonctif est l'un des sujets le plus difficile pour les apprenants au cours de l'apprentissage du français.

Par ailleurs, pour identifier la difficulté de conjugaison et d'emploi de ce mode par les étudiants, il a été posé une question supplémentaire : « Dans quel domaine vous éprouvez la difficulté ? ». Nous avons ainsi rangé les choix : « conjugaison », « emploi », « conjugaison et emploi », « autre ». D'après les données obtenues, 13 % des étudiants ont précisé « conjugaison », 40 % « emploi », 38 % « conjugaison et emploi » et 9 % « autre ». Le pourcentage de « Conjugaison et Emploi » a été nivelé aux taux de choix « Conjugaison » et « Emploi ». Ainsi, il a été déterminé que 32 % des apprenants ont de la difficulté à conjuguer et 59 % à employer ce mode. Quant à 9 % des étudiants, ils ont préféré la réponse « autre ». Ces données obtenues nous montrent que les apprenants n'ont pas de compétence à employer ce mode et la conjugaison de ce mode est difficile pour les étudiants.

Il a été posé une autre question : « Est-il difficile d'acquérir le subjonctif ? » en tenant compte de ces deux dernières questions ci-dessus et les déclarations des apprenants que le subjonctif est difficile à apprendre. Il a été juxtaposé les réponses : « très difficile », « difficile », « ni en désaccord ni d'accord », « pas difficile » et « pas

jamais difficile ». D'après les données obtenues, 12 % des apprenants ont précisé que le subjonctif est « très difficile », 67 % « difficile », 1 % « ni en désaccord ni d'accord », 19 % « pas difficile » et 1 % « pas jamais difficile » à acquérir. Une grande majorité des apprenants comme 79 % ont déclaré que le subjonctif est difficile à apprendre et quant à 21 % des étudiants, ils ont déclaré qu'il n'est pas difficile d'acquérir ce mode.

Tableau 2 : *Sujets et domaines perçus comme les plus difficiles*

Q1		*Futur Simple*	*Passé Composé*	*Subjonctif*	*Conditionnel*	*Imparfait*	*Autre*
	%	1	0	71	13	3	12
Q2		*Conjugaison*		*Emploi*	*Conjugaison et Emploi*	*Autre*	
	%	13		40	38	9	
Q3		*Très difficile*		*Difficile*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Pas difficile*	*Pas jamais difficile*
	%	12		67	1	19	1

D'après les données obtenues à partir de ce questionnaire, le mode subjonctif apparait comme le sujet le plus difficile à apprendre. Il a été identifié surtout que les étudiants ont de la difficulté à conjuguer et à employer ce mode. Ces deux aspects différents de la compétence linguistique sont à l'origine de la difficulté rencontrée par les étudiants au cours de leur acquisition du mode en question.

Attitudes des étudiants vis-à-vis des similitudes linguistiques

Suivant la théorie de Lado, selon laquelle la similitude linguistique peut rendre plus difficile et la différence linguistique peut rendre plus facile l'acquisition, nous avons voulu mettre en évidence les attitudes des étudiants à ce sujet. Dans le cadre de cette théorie et en tenant compte la xénité du mode subjonctif, nous avons préparé 7 questions.

Tout d'abord, nous avons posé une question générale : « La similitude entre deux langues est-elle un facteur facilitant l'acquisition de la langue ? » afin de déterminer si la similitude facilite l'acquisition de la langue ou non. On a rangé les choix : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord » pour obtenir les attitudes des apprenants. D'après les données obtenues, 2 % des étudiants ont déclaré qu'ils ne sont « pas du tout d'accord », 49 % des apprenants

sont « d'accord » et 49 % « tout à fait d'accord ». Une majorité importante des étudiants comme 98 % a déclaré que la similitude linguistique entre deux langues facilite l'acquisition de la langue.

À partir de cette question ci-dessus, nous avons voulu mettre en évidence les attitudes des étudiants à savoir s'ils considèrent que le subjonctif français est similaire ou différent du point morphologique et fonctionnel à un mode quelconque dans leur langue maternelle. C'est pourquoi nous avons préparé une question : « Le subjonctif français est-il similaire ou différent du point morphologique et fonctionnel à un mode quelconque dans votre langue maternelle ? ». On a juxtaposé les réponses : « certainement différent », « différent », « ni en désaccord ni d'accord », « similaire » et « certainement similaire ». 10 % des apprenants ont déclaré que le subjonctif français est « certainement différent », 39 % « diffèrent », 17 % « ni en désaccord ni d'accord », 32 % « similaire » et 2 % « certainement similaire ». D'après ces données obtenues, 49 % des étudiants considèrent que le subjonctif français est différent et 34 % des apprenants pensent que le subjonctif français est similaire morphologique et fonctionnel à un mode quelconque dans leur langue maternelle. Quasi la moitié des étudiants considère que le subjonctif français est différent à un mode quelconque dans leur langue maternelle.

À partir de cette question ci-dessus, nous avons posé une question supplémentaire : « si vous dites « similaire » ou « certainement similaire », précisez auquel mode ? » à ceux qui précisent que le subjonctif français est « similaire » ou « certainement similaire ». Nous leur avons demandé d'écrire le mode qui est similaire. Ainsi, nous avons voulu mettre en évidence la cohérence entre ces deux questions et déterminer quel mode considèrent-t-ils étant similaire dans leur langue maternelle. Il n'y a que 26 apprenants, de taux de 34 % qui ont déclaré qu'il est similaire dans la question précédente, ont répondu cette question. Ces étudiants ont précisé plusieurs modes différents qui existent dans leur langue maternelle. Par contre, on constate qu'avec une grande majorité, 74 % des apprenants ne savent pas si le subjonctif a une équivalence morphologique et fonctionnelle dans leur langue maternelle.

Les apprenants peuvent considérer le subjonctif français comme similaire à une structure ou différent d'une structure existant dans leur langue maternelle. Toutefois, une majorité importante des apprenants représentant un taux de 98 % démontrent que la similitude linguistique entre deux langues est un facteur très important dans l'acquisition de la langue. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu déterminer « si le subjonctif français est similaire à un mode quelconque dans leur langue maternelle, cette

similitude facilite-elle l'apprentissage ou non ? ». On a rangé les choix : « certainement plus difficile », « plus difficile », « ni en désaccord ni d'accord », « plus facile » « certainement plus facile ». Selon les données obtenues, 2 % des apprenants ont déclaré que la similitude rend l'apprentissage « certainement plus difficile », 8 % « plus difficile », 4 % « ni en désaccord ni d'accord », 64 % « plus facile » et 22 % « certainement plus facile ». Avec 86 % une majorité importante des étudiants considèrent que la similitude est un facteur très important dans l'apprentissage de ce mode tandis que 10 % des apprenants pensent que la différence rend l'apprentissage difficile et 4 % n'ont aucune idée.

86 % des étudiants déclarent que la similitude morphologique et fonctionnelle de ce mode facilite son apprentissage. Par contre, ces étudiants ont déjà déterminé que le subjonctif est le sujet le plus difficile à acquérir. D'ailleurs, ils ont postulé que la conjugaison du verbe et l'emploi de ce mode sont très difficiles pour eux. C'est pourquoi nous avons voulu vérifier si ces obstacles de l'apprentissage de ce mode est la conséquence de l'absence de l'équivalence morphologique et fonctionnelle du subjonctif dans leur langue maternelle. Ainsi, il a été présenté la question : « Le subjonctif a-t-il un équivalent dans votre langue maternelle ? ». On a juxtaposé les réponses : « certainement pas équivalent », « pas équivalent », « ni en désaccord ni d'accord », « équivalent » et « certainement équivalent ». Selon les données obtenues, 13 % des apprenants ont déclaré qu'il n'a « certainement pas équivalent », 24 % « pas équivalent », 16 % des étudiants sont « ni en désaccord ni d'accord », 24 % des apprenants pensent qu'il a « équivalent » et 23 % « certainement équivalent ». Quand on analyse les différences entre les données obtenues de cette question, on peut conclure que les apprenants ne sont pas sûrs si le subjonctif français a un équivalent structurel dans leur langue maternelle.

À partir de cette question ci-dessus, on a développé une question supplémentaire pour ceux qui ont déclaré, dans la question précédente, que le subjonctif français est « équivalent » et « certainement équivalent ». Ainsi, il a été posé la question : « si le subjonctif français a un équivalent dans votre langue maternelle, ce sont lesquels ? ». 36 apprenants ont répondu à cette question et ils ont précisé plusieurs modes différents.

L'analyse contrastive que nous avons déjà effectuée entre le mode subjonctif français et turc nous montre que le mode subjonctif français n'a pas littéralement d'équivalent en turc. Toutefois, quelques emplois de l'intentionnel turc qui sont le volitif, le conditionnel, le déontique et l'impératif ont la similitude de quelques aspects. Par

contre, l'intentionnel turc a plusieurs emplois différents dans son domaine d'utilisation. C'est pourquoi on a précisé que le mode subjonctif français et l'intentionnel turc sont différents l'un de l'autre. C'est la raison pour laquelle on a voulu mettre en évidence les attitudes des apprenants à propos de ce sujet. Nous avons préparé une question : « quel est le mode équivalent du mode subjonctif français en turc ? ». On a rangé les choix tel que « le volitif », « le conditionnel », « le déontique », « l'impératif ». On a précisé aux apprenants qu'ils peuvent choisir plusieurs réponses. Par ailleurs, on a tenu compte que les étudiants peuvent considérer que les quatre modes peuvent être leur équivalent ou aucun de ces modes n'a d'équivalent. Par conséquent, on a ajouté les réponses « tout » et « aucun ». On a planifié de partager également le taux de « tout » aux quatre modes si les apprenants choisissent à la fois les quatre modes avec « tout ». On a ajouté aussi le choix « autre » en admettant que les étudiants peuvent préciser autres modes que ces modes présentés. Les données obtenues nous montrent que 14 % des apprenants ont affirmé « tout » et 7 % des étudiants ont choisi « aucun ». Le pourcentage de « tout » a été également partagé aux quatre modes. Ainsi, par 77,5 % une majorité importante ont successivement déclaré « le volitif », 25,5 % le déontique, 16,5 % le conditionnel et 7,5 % l'impératif. 5 % étudiants ont préféré la réponse « autre ». On voit que le volitif est le plus souvent indiqué pour l'équivalent du subjonctif.

On a déjà analysé que les livres de grammaire préparés en turc associent le mode subjonctif français au volitif turc. Afin de déterminer que les apprenants mettent en corrélation effectivement les domaines d'utilisation de deux modes, nous avons préparé cette question : « les domaines d'emploi du mode subjonctif correspondent-ils à ceux du volitif turc ? ». On a placé les choix : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Les données obtenues nous montrent que 4 % des apprenants indiquent qu'ils ne sont « pas du tout d'accord », 11 % « pas d'accord », 21 % « ni en désaccord ni d'accord » et 59 % des étudiants déclarent qu'ils sont « d'accord » et 5 % « tout à fait d'accord ». Les données déjà obtenues concernant la question de l'intentionnel turc et ces données ci-dessus sont en cohérence. Il faut ajouter que les livres de grammaire préparés en turc ont une importante influence sur l'association de ces deux modes.

Les apprenants éprouvent aussi de la difficulté pour le transfert du mode subjonctif français dans leur langue maternelle. Il a été posé la question : « quand vous transférez le mode subjonctif français dans votre langue maternelle, trouvez-vous facilement un équivalent ? » pour qu'on relève effectivement la difficulté rencontrée.

On a rangé les réponses ainsi : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ». À partir des données, on déduit que 14 % des apprenants ne sont « pas du tout d'accord », 49 % « pas d'accord », 8 % « ni en désaccord ni d'accord », 27 % des étudiants sont « d'accord » et 2 % « tout à fait d'accord ».

Tableau 3

Attitudes des étudiants vis-à-vis des similitudes

Q4		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	0	2	0	49	49
Q5		*Certainement diffèrent*	*Diffèrent*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Similaire*	*Certainement similaire*
	%	10	39	17	32	2
Q6		*Certainement plus difficile*	*Plus difficile*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Plus facile*	*Certainement plus facile*
	%	2	8	4	64	22
Q7		*Certainement pas équivalent*	*Pas équivalent*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Équivalent*	*Certainement équivalent*
	%	13	24	16	24	23
Q8		*Volitif*	*Conditionnel*	*Déontique*	*Impératif*	*Tout* *Aucun*
	%	74	13	22	4	14 7
Q9		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	4	11	21	59	5
Q10		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	14	49	8	27	2

Concernant les similitudes linguistiques, il s'avère que la similitude entre deux langues est un facteur très important dans l'acquisition de la langue, la similarité structurelle facilitant l'acquisition de la langue. Par ailleurs, le mode subjonctif est considéré par les étudiants comme un élément de xénité. En effet, près de la moitié des étudiants estiment que celui-ci est différent dans leur langue maternelle. Il ressort d'autre part qu'une grande majorité des étudiants ne savent pas si le subjonctif a une équivalence morphologique et fonctionnelle dans leur langue maternelle. Il faut ajouter que l'intentionnel turc est perçu par les étudiants comme étant équivalent au subjonctif français. Parmi eux, c'est le volitif qui est le plus souvent indiqué pour l'équivalent du subjonctif.

Attitudes des étudiants concernant les différences linguistiques

Suivant la théorie de Weinreich, selon laquelle la différence linguistique peut inciter l'intérêt et la curiosité des apprenants, nous avons visé faire connaître clairement les attitudes des étudiants à propos de ce sujet. Premièrement, il a été posé la question : « si une langue étrangère est différente de votre langue maternelle, incitez-vous à apprendre cette langue cible ? » a été posée. On a juxtaposé les choix : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Les données obtenues nous montrent que 2 % des apprenants ne sont « pas du tout d'accord », 18 % « pas d'accord », 9 % « ni en désaccord ni d'accord », 62 % des étudiants sont « d'accord » et 9 % « tout à fait d'accord ». Par une grande majorité, 71 % des apprenants considèrent que la différence entre deux langues les incite à apprendre une langue étrangère. Selon ces résultats, on peut avancer que la différence entre les langues éveille la curiosité chez les étudiants à acquérir une langue étrangère.

À partir de cette question ci-dessus, on a pensé à poser une question pour déterminer si le subjonctif français est considéré comme un caractère de xénité. Si les étudiants considèrent que le subjonctif français est un élément de xénité, il faut que ce mode éveille la curiosité chez les apprenants selon la théorie de Weinreich. On a posé la question : « le subjonctif français est un élément de xénité pour vous ? » afin de déterminer les attitudes des étudiants. On a rangé les réponses : « certainement xénité », « xénité », « ni en désaccord ni d'accord », « pas xénité », « certainement pas xénité ». Les données obtenues nous indiquent que 15 % des apprenants considèrent que ce mode est « certainement xénité », 53 % « xénité », 0 % « ni en désaccord ni d'accord », 28 % des étudiants pensent que celui-ci n’est « pas xénité » et 4 % « certainement pas xénité ». 68 % des étudiants indiquent que le mode subjonctif français constitue un caractère de xénité pour eux. Dans la question précédente, les apprenants déclarent que la différence les incite à apprendre une langue étrangère. Le mode subjonctif français est un caractère de xénité pour eux, c’est pourquoi il faut que ce mode éveille la curiosité chez eux.

À partir de la question ci-dessus, il a été posé une question afin de confirmer si la xénité du mode subjonctif éveille la curiosité chez les étudiants. Ainsi, nous avons posé la question : « si le subjonctif français est un caractère de xénité pour vous, elle vous éveille à apprendre ce mode ? ». On a juxtaposé les choix : « pas du tout éveillé », « pas éveillé », « ni en désaccord ni d'accord », « éveillé », « tout à fait éveillé ». Les données obtenues nous indiquent que 13 % des apprenants déclarent que la xénité de ce

mode n'a « pas du tout éveillé », 52 % « pas éveillé », 5 % des étudiants ne sont « ni en désaccord ni d'accord », 29 % des apprenants ont indiqué que cette xénité a « éveillé » et a « tout à fait éveillé » leur curiosité à apprendre ce mode. On peut constater que la xénité du mode subjonctif français influence négativement les étudiants à apprendre ce mode. Par ailleurs, on peut avancer que la différence entre les langues n'incite pas toujours la curiosité à acquérir une langue étrangère.

Quant à la conjugaison du verbe du subjonctif français, la conjugaison du verbe de ce mode est différente de la conjugaison de l'indicatif et du conditionnel. Cette différence est aussi un obstacle à acquérir le subjonctif français. Afin de confirmer effectivement si la conjugaison du mode subjonctif est un obstacle pour les apprenants, il a été posé une question : « est-il difficile de conjuguer le mode subjonctif en français ? ». On a rangé les réponses tel que : « très difficile », « difficile », « ni en désaccord ni d'accord », « facile », « très facile ». Les données obtenues nous montrent que 19 % des apprenants déclarent qu'il est « très difficile », 60 % « difficile », 3 % des étudiants ne sont « ni en désaccord ni d'accord », 17 % des apprenants indiquent qu'il est « facile » et 1 % « très facile ». Une majorité importante des apprenants comme 79 % déclarent qu'il est difficile de conjuguer le verbe au subjonctif. Les données obtenues déjà concernant les sujets et les domaines perçus comme les plus difficiles et celles sur la conjugaison du verbe du mode subjonctif français sont assez cohérentes.

À partir de la question ci-dessus, nous avons voulu mettre en évidence les attitudes des apprenants afin de déterminer à quel point la difficulté de la conjugaison du subjonctif influence les étudiants pendant l'apprentissage de ce mode. Il a été posé une question : « la difficulté de la conjugaison du subjonctif réduit-elle votre curiosité à apprendre ce mode ? ». On a juxtaposé les choix : « pas du tout réduit », « pas réduit » « ni en désaccord ni d'accord », « réduit », « tout à fait réduit ». Les données obtenues nous indiquent que 4 % des apprenants choisissent « pas du tout réduit », 19 % « pas réduit », 8 % des étudiants ne sont « ni en désaccord ni d'accord », 56 % des apprenants choisissent « réduit » et 13 % « tout à fait réduit ». Une grande majorité des étudiants comme 69 % déclarent que la difficulté de la conjugaison du subjonctif réduit leur curiosité à apprendre ce mode. Ainsi, on peut avancer que la différence et la difficulté de la conjugaison de ce mode influencent négativement les apprenants à acquérir ce mode.

Ces résultats ci-dessus nous conduisent effectivement à déterminer si les apprenants peuvent facilement conjuguer le verbe au subjonctif. C'est la raison pour

laquelle on a préparé la question : « pouvez-vous facilement conjuguer le verbe au subjonctif ? ». On a rangé les réponses : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Les données obtenues nous indiquent que 19 % des apprenants déclarent qu'ils ne sont « pas du tout d'accord », 33 % « pas d'accord », 25 % « ni en désaccord ni d'accord », 20 % des étudiants indiquent qu'ils sont « d'accord » et 3 % « tout à fait d'accord ». Selon ces données, plus de la moitié des apprenants ont de la difficulté à conjuguer le verbe de ce mode en question.

Tableau 4

Attitudes des étudiants concernant les différences

Q11		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
		2	18	9	62	9
Q12		*Certainement xénité*	*Xénité*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Pas xénité*	*Certainement pas xénité*
	%	15	53	0	28	4
Q13		*Pas du tout éveillé*	*Pas éveillé*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*éveillé*	*Tout à fait éveillé*
	%	13	52	5	29	1
Q14		*Très difficile*	*Difficile*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*Facile*	*Très facile*
	%	19	60	3	17	1
Q15		*Pas du tout réduit*	*Pas réduit*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*réduit*	*Tout à fait réduit*
	%	4	19	8	56	13
Q16		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	19	33	25	20	3

Il a été constaté effectivement que les différences linguistiques jouent un rôle important dans la motivation des étudiants. Toujours est-il que, bien que le subjonctif soit considéré comme une xénité, il ne suscite pas la curiosité chez les étudiants. Cette deuxième donnée spécifique sur le subjonctif apparait contradictoire de la première qui est sur la xénité en général. En effet, la xénité du mode subjonctif est un facteur négatif dans leur apprentissage. On peut donc avancer que la diversité linguistique n'est pas toujours une source d'intérêt et de curiosité. La conjugaison du subjonctif est aussi estimée très difficile par les étudiants. En outre, les étudiants déclarent qu'ils ne trouvent pas l'équivalent des domaines d'utilisation du mode subjonctif dans leur langue maternelle ; ce qui entraine une difficulté supplémentaire en ce qui concerne l'acquisition de ce mode.

Attitudes des étudiants à l'usage du mode subjonctif

Il a été posé deux questions concernant les attitudes des étudiants à l'usage du mode subjonctif. Nous prélevons dix-huit domaines d'emploi en français pour le subjonctif. Il est important qu'on sache bien les domaines d'emploi du subjonctif pour pouvoir bien employer ce mode. C'est en partant de ce constat qu'on a posé la question : « connaissez-vous bien tous les domaines d'emploi du subjonctif ? ». On a rangé les choix : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Les données obtenues nous indiquent que 25 % des apprenants déclarent qu'ils ne sont « pas du tout d'accord », 44 % « pas d'accord », 23 % « ni en désaccord ni d'accord », 8 % des étudiants sont « d'accord » et 0 % « tout à fait d'accord ». Une grande majorité des apprenants considèrent qu'ils ne connaissent pas bien tous les domaines d'emploi du subjonctif. Les données obtenues jusque-là à propos des sujets et des domaines perçus comme les plus difficiles et celles sur les domaines d'emploi du subjonctif français sont assez cohérents.

Par ailleurs, il faut bien saisir le cadre sémantique du subjonctif afin d'apprendre bien ce mode. C'est pourquoi il a été posé la question ainsi : « comprenez-vous bien la logique d'emploi du subjonctif ? » pour qu'on détermine effectivement que les apprenants connaissent bien les domaines d'emploi de ce mode. On a rangé les réponses : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Les données obtenues nous indiquent que 6 % des étudiants expriment qu'ils ne sont « pas du tout d'accord », 37 % « pas d'accord », 1 % « ni en désaccord ni d'accord », 51 % des apprenants déclarent qu'ils sont « d'accord » et 5 % « tout à fait d'accord ». 56 % des étudiants signalent qu'ils comprennent bien la logique d'emploi du subjonctif alors que 43 % des apprenants expriment qu'ils ne savent pas ces domaines d'emploi. Par contre, dans la question précédente une majorité importante des étudiants déclarent qu'ils ne connaissent bien les domaines d'emploi du subjonctif. C'est pourquoi les réponses dans ces deux questions ne sont pas cohérentes.

Nous avons voulu mettre en évidence les idées des étudiants à propos de ce sujet avec la dernière question de cette enquête concernant les attitudes des apprenants. Cette question a été préparé de façon ouverte. Cette question n'a été répondue que par neuf étudiants. Par ailleurs, les données obtenues n'ont pas concerné notre sujet traité. C'est pourquoi nous n'avons pas pris en considération les données issues de cette question.

Tableau 5

Attitudes des étudiants à l'usage du mode subjonctif

Q17		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	25	44	23	8	0
Q18		*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*Ni en désaccord ni d'accord*	*D'accord*	*Tout à fait d'accord*
	%	6	37	1	51	5

Ce mode difficile à transférer dans leur langue maternelle, n'est pas très bien connu quant aux domaines d'emploi. En effet, quoique plus de la moitié d'entre eux déclarent comprendre la logique d'utilisation du subjonctif, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne s'agit que de déclarations des étudiants. Il faut donc prendre en considération également des pratiques réelles des étudiants afin de déterminer si ces données reflètent la vérité.

Emploi du mode subjonctif

Il existe dix-huit domaines d'emploi du subjonctif mais prenant en considération les emplois les plus rencontrés au cours de l'apprentissage, dans les livres de grammaire et d'exercice, nous avons choisi dix emplois les plus utilisés de ces dix-huit domaines amener les participants à pratiquer le subjonctif. Ces dix emplois en question sont successivement « le volitif », « l'incertitude », « la possibilité », « le doute », « l'opposition », « la restriction », « le déontique », « le conditionnel », « l'impératif » et « le but ».

En premier lieu, nous avons présenté une phrase : « je souhaite / je voudrais / j'ai envie que vous ….... ma chambre » afin que les apprenants achèvent avec un mode accordant. Il existe plusieurs verbes comme « souhaiter », « vouloir » et « avoir envie » ou emplois qui nécessitent l'utilisation du subjonctif. Nous avons choisi ces verbes parce que les étudiants les emploient plus souvent au cours de l'apprentissage et ils rencontrent ceux-ci plus fréquemment dans les livres de grammaire et d'exercices. Ainsi, on a juxtaposé la bonne réponse au subjonctif qui est « rangiez » et les mauvaises quatre réponses à l'indicatif et au conditionnel qui sont « rangez », « rangerez », « rangeriez », « aviez rangé ». Les données obtenues nous indiquent que 47 % des apprenants ont déclaré la bonne réponse « rangiez » alors que 53 % des étudiants ont choisi « rangez », « rangerez », « rangeriez » et « aviez rangé ». Il a été constaté que

plus de la moitié des apprenants n'amènent pas à employer la fonction volitive du subjonctif.

Les subordonnées relatives en français nécessitent l'emploi du subjonctif quand l'incertitude est en question. Les expressions d'incertitude se composent des articles indéfinis ou négatifs comme « un », « une », « des », « rien », « aucun », « pas un ». Afin de confirmer si les apprenants ont de la difficulté à choisir le mode dans les subordonnées relatives quand il s'agit de l'incertitude, nous avons présenté la phrase : « je cherche une fille qui …….. trois langues ». Nous avons demandé aux apprenants d'accomplir cette phrase avec un choix qui est approprié : « connaît », « connaîtra », « connaisse », « avait connu », « connaîtrait ». Les données obtenues nous indiquent que 16 % des apprenants ont déclaré le bon choix qui est « connaisse » tandis qu'une majorité importante des étudiants comme 84 % ont choisi les mauvaises réponses : « connaît », « connaîtra », « avait connu », « connaîtrait ». Ainsi, il est constaté que l'expression d'incertitude dans les subordonnées relatives constitue effectivement une difficulté majeure pour les apprenants.

Les expressions de possibilité entraînent l'emploi du subjonctif et les apprenants rencontrent celles-ci plus souvent au cours de l'apprentissage du français. Il existe plusieurs structures de possibilité en français qui exigent le subjonctif. Nous avons préféré la structure « il est possible que » vu que les apprenants emploient cette structure plus souvent au cours de l'apprentissage du français et ils rencontrent celle-ci plus fréquemment dans les livres de grammaire et d'exercices. Afin de préciser si les apprenants peuvent facilement employer cette structure, nous avons présenté une phrase : « il est possible qu'elle …… malade ». On a rangé successivement les réponses : « est », « sera », « soit », « va être », « était » et demandé aux étudiants d'achever cette phrase avec la bonne réponse. Les données obtenues nous montrent que 56 % des apprenants ont déclaré le bon choix qui est « soit » alors que 44 % des étudiants ont choisi les mauvaises réponses qui sont « est », « sera », « va être » et « était ». Selon ces données, on peut ressortir que près de la moitié des étudiants n'ont pas réussi à compléter la phrase avec la bonne réponse.

Le subjonctif français est plus souvent employé dans les expressions de doute. Alors qu'on requiert le subjonctif dans les phases négatives et interrogatives de ces expressions, dans les phases affirmatives on emploie l'indicatif. Par exemple ; l'expression affirmative et certitude comme « c'est sûr qu'il ….. son examen » entraîne l'indicatif tandis que l'expression négative exprimant le doute comme « ce n'est pas sûr

qu'il ….. son examen » nécessite le subjonctif. C'est la raison pour laquelle les apprenants ont de la difficulté à employer le mode lorsque la phrase exprime le doute. C'est pourquoi nous avons présenté une phrase : « ce n'est pas sûr qu'il ….. son examen » pour mettre effectivement en évidence cette difficulté. On a juxtaposé les choix : « réussis », « ait réussi », « a réussi », « avait réussi », « réussissait ». Nous avons demandé aux apprenants de remplir la bonne réponse. Les données obtenus nous indiquent que 26 % des étudiants ont pu accomplir la bonne réponse qui est « ait réussi » tandis que 74 % des apprenants ont échoué en choisissant les mauvaises réponses qui sont « réussis », « a réussi », « avait réussi » et « réussissait ». Ces données nous conduisent à avancer qu'une majorité importante des étudiants ont de la difficulté d'employer cette fonction du subjonctif.

Le déontique est l'une des fonctions les plus fréquemment employées du subjonctif. Il existe plusieurs structures en français qui expriment le déontique comme « il faut », « il est nécessaire / indispensable ». Alors que la structure impersonnelle « il faut » impose l'emploi de l'infinitif, les structures impersonnels « il est nécessaire / indispensable » exigent l'utilisation de la préposition « de ». Quand ces structures en question emploient avec la conjonction « que », celles-ci nécessitent l'emploi du subjonctif. Ces différentes utilisations du déontiques représentent une difficulté pour les apprenants. Afin de confirmer effectivement cette difficulté, nous avons présenté aux étudiants une phrase : « il faut (est nécessaire / indispensable) que tu …… tes devoirs » et leur avons demandé d'accomplir cette phrase avec le bon choix. On a rangé les réponses : « fais », « ferais », « faisais », « feras », « fasses ». Les données obtenues de ces emplois nous montrent que 55 % des apprenants arrivent à employer la bonne réponse qui est « fasses » tandis que 45 % des étudiants, très près de la moitié, ont préféré les mauvais choix qui sont « fais », « ferais », « faisais », « feras ». Il a été constaté que très près de la moitié des apprenants ont échoué à employer cette structure du subjonctif.

Le subjonctif est aussi employé dans la fonction de l'impératif. Il existe aussi l'impératif en turc et quelques emplois de l'impératif turc s'est vu comme l'équivalent du subjonctif. Par ailleurs, il existe le mode impératif en français. Nous avons voulu mettre en évidence les pratiques des apprenants à ce sujet en préparant une phrase en turc : « yaşayasın ! ». On a demandé aux étudiants de trouver le transfert de cette phrase en juxtaposant les réponses : « tu vivras », « tu vis », « tu vivrais », « vis ! », « que tu vives ! ». Les données obtenues nous indiquent que 60 % des apprenants ont choisi la

bonne réponse qui est « que tu vives ! » alors que 40 % des étudiants ont déclaré les mauvais choix qui sont « tu vivras », « tu vis », « tu vivrais » et « vis ! ». Il a été constaté que 40 % des étudiants ont de la difficulté à employer cette fonction du subjonctif.

Il existe plusieurs subordonnées conjonctives en français qui expriment la cause, la conséquence, le but, le temps, l'opposition, la restriction, la condition et la supposition. Les apprenants ont du mal à employer le mode dans les subordonnées conjonctives. Afin de révéler cette difficulté, nous avons préparé une question à propos de ces subordonnées conjonctives en choisissant les conjonctions les plus rencontrées ce qui expriment l'opposition, la restriction, la condition et le but au cours de l'apprentissage du français, dans les livres de grammaire et d'exercices.

D'un côté, nous avons posé une question concernant la conjonction de l'opposition. Nous avons présenté une phrase : « il est parti bien que / quoiqu'il …… » et avons demandé aux apprenants de terminer cette phrase avec le bon choix. On a rangé les réponses : « pleut », « pleuvait », « a plu », « avait plu » et « pleuve ». Les données obtenues nous montrent que 45 % des étudiants sont arrivés à terminer cette phrase avec le bon choix qui est « pleuve » alors que 55 % des apprenants ont choisi les mauvaises réponses qui sont « pleut », « pleuvait », « a plu », « avait plu ». Il a été conclu que plus de la moitié des apprenants ne sont pas compétents pour employer cette conjonction de l'opposition du subjonctif.

D'un autre côté, nous avons présenté la conjonction de la restriction « jusqu'à ce que » qui requiert le subjonctif. Comme une préposition « jusqu'à » exige un nom à la suite mais quand on ajoute la conjonction « ce que », celle-ci impose l'emploi du subjonctif. C'est pourquoi les apprenants peuvent parfois ne pas employer le bon mode à la suite de la préposition « jusqu'à » et de la conjonction « jusqu'à ce que ». Donc, afin de confirmer cette difficulté, nous avons présenté cette phrase : « on ne mangera pas jusqu'à ce que ta mère …. » et avons demandé aux étudiants de compléter cette phrase avec la bonne réponse. On a rangé les choix : « viendra », « vient », « est venue », « va venir », « vienne ». Les données obtenues nous indiquent que 44 % des apprenants réagissent vers la bonne réponse qui est « vienne » tandis que 56 % des étudiants ont déclaré les mauvais choix qui sont « viendra », « vient », « est venue », « va venir ». Plus de la moitié des étudiants ont déterminé l'indicatif et cela nous permet de conclure que les apprenants ont de la difficulté pour employer la conjonction de restriction du subjonctif.

Une autre fonction du subjonctif est d'exprimer la condition ; la conjonction « à condition que » exige l'utilisation du subjonctif. Par contre, quand cette conjonction prend par la suite la préposition « de » au lieu de la conjonction « que », celle-ci impose l'emploi de l'indicatif. C'est pourquoi les apprenants peuvent parfois ne pas employer le bon mode à la suite de ces deux fonctions. Afin de préciser effectivement cet obstacle, nous avons présenté une phrase : « il serait bien arrivé à condition qu'il ….. le bon train » et avons demandé aux apprenants d'accomplir avec la bonne réponse. On a juxtaposé les réponses : « a pris », » « ait pris », « avait pris », « prenait », « prendrait ». Les données obtenues nous montrent que 34 % des étudiants parviennent à employer la bonne réponse qui est « ait pris » alors que 66 % des apprenants ont choisi les mauvais choix qui sont « a pris », « avait pris », « prenait », « prendrait ». Une grande majorité des étudiants comme 66 % ont déclaré l'indicatif et cela nous conduit à conclure que les apprenants ont de la difficulté à employer cette conjonction.

Finalement, nous avons posé une question concernant l'emploi de la conjonction « afin que » qui exprime le but et impose l'utilisation du subjonctif. Comme les autres types de conjonction, quand on ajoute à la suite de cette conjonction la préposition « de » au lieu de la conjonction « que », celle-ci exige l'emploi de l'indicatif. C'est pourquoi en donnant la phrase : « elle s'est déguisée afin qu'on ne la …. pas » et nous avons demandé aux apprenants d'achever avec la bonne réponse. On a rangé les réponses : « reconnaît », « reconnaîtrait », « reconnaisse », « reconnut » et « reconnaissait ». Les données obtenues nous indiquent que 42 % des apprenants arrivent à employer le bon choix qui est « reconnaisse », alors que 58 % des étudiants ont déclaré les mauvaises réponses qui sont « reconnaît », « reconnaîtrait », « reconnut » et « reconnaissait ». Plus de la moitié des étudiants ont déterminé l'indicatif et cela nous permet de conclure que les apprenants ne sont pas compétents pour employer cette conjonction.

Tableau 6

Emploi du mode subjonctif

Q19		*rangez*	*rangerez*	*rangeriez*	***rangiez***	*aviez rangé*
	%	17	4	27	**47**	5
Q20		*connaît*	*connaîtra*	***connaisse***	*avait connu*	*connaîtrait*
	%	77	1	**16**	4	2
Q21		*est*	*sera*	***soit***	*va être*	*était*
	%	27	12	**56**	1	4
Q22		*réussis*	***ait réussi***	*a réussi*	*avait réussi*	*réussissait*
	%	26	**26**	33	9	6
Q23		*fais*	*ferais*	*faisais*	*feras*	***fasses***
	%	27	7	5	6	**55**
Q24		*pleut*	*pleuvait*	*a plu*	*avait plu*	***pleuve***
	%	28	15	6	6	**45**
Q25		*viendra*	*vient*	*est venue*	*va venir*	***vienne***
	%	20	19	7	10	**44**
Q26		*a pris*	***ait pris***	*avait pris*	*prenait*	*prendrait*
	%	26	**34**	16	9	15
Q27		*Tu vivras*	*Tu vis*	*Tu vivrais*	*Vis !*	***Que tu vives !***
	%	6	2	11	21	**60**
Q28		*reconnaît*	*reconnaîtrait*	***reconnaisse***	*reconnut*	*reconnaissait*
	%	39	5	**42**	2	12

Selon les données obtenues concernant l'emploi du mode subjonctif, il parait clair que le subjonctif constitue une difficulté majeure pour les apprenants, notamment en raison des divergences de l'emploi du subjonctif dans les deux langues. Les données obtenues à propos des compétences sur l'emploi et celles sur les pratiques sont assez cohérentes.

Emploi de l'indicatif

Nous avons préparé six questions concernant l'emploi de l'indicatif en tenant compte des emplois du subjonctif. Nous avons visé à confirmer le fait que les apprenants sont plus à l'aise dans le domaine de l'indicatif ou du subjonctif.

Tout d'abord, nous avons présenté la structure « il est évident que » qui exprime la certitude et impose l'indicatif et qui s'oppose à l'emploi de la possibilité du subjonctif. Afin de déterminer si les apprenants déclarent l'indicatif ou le subjonctif, nous avons adressé aux étudiants une phrase : « il est évident qu'elle …..... cette faute » et leur avons demandé d'achever cette phrase avec le bon mode. On a rangé les réponses : « ait fait », « a fait », « aurait fait », « fasse » et « fît ». Les données obtenues

nous montrent que 50 % des apprenants parviennent à employer le bon choix qui est « a fait » alors que l'autre moitié ont déclaré les mauvaises réponses. On peut conclure que la moitié des étudiants ont réussi à choisir la bonne réponse.

On emploie l'infinitif à la suite de quelques verbes comme « aimer », « pouvoir », « vouloir » et « savoir ». Par contre, ceux-ci exigent l'emploi d'une subordonnée après avoir ajouté la conjonction « que » à la suite de ces verbes. Plusieurs verbes comme « aimer », « pouvoir », « savoir » et « vouloir » imposent l'emploi de l'indicatif ou du subjonctif en dépendant de leurs fonctions ou de leurs valeurs sémantiques. L'un des verbes qui nécessite l'emploi de l'indicatif est le verbe « savoir ». Nous avons préparé une phrase : « je sais que tu…… » en considérant que les apprenants rencontrent ce verbe plus souvent au cours de l'apprentissage du français. On a rangé les réponses : « ailles bien », « sois allé(e) bien », « serais allé(e) bien », « vas bien » et « allasses bien ». Les données obtenues nous montrent que 70 % des apprenants sont parvenus à déclarer le bon choix qui est « vas bien » tandis que 30 % des étudiants ont choisi les mauvaises réponses qui sont « sois allé(e) bien », « serais allé(e) bien » et « allasses bien ». Il a été constaté qu'une majorité importante des apprenants sont arrivés à choisir le bon mode.

Comme les subordonnées relatives imposent l'emploi de l'indicatif quand la valeur sémantique de la phrase est définie, nous avons proposé la phrase « je cherche la fille qui …… trois langues » afin de confirmer que si les apprenants distinguent l'emploie du subjonctif et de l'indicatif. On a juxtaposé les réponses : « ait connu », « connaît », « connaisse », « eût connu » et « aurait connu ». Les données obtenues nous montrent que 83 % des apprenants ont déclaré le bon choix qui est « connaît » alors que 17 % des étudiants ont choisi les mauvaises réponses qui sont « ait connu », « connaisse », « eût connu » et « aurait connu ». Il a été conclu que les apprenants sont compétents pour employer cette fonction de l'indicatif.

Comme nous avons déjà déclaré, il existe plusieurs subordonnées conjonctives en français qui expriment la cause, l'antériorité, la conséquence, le but, le temps, l'opposition, la restriction, la condition et la supposition. Les apprenants ont effectivement de la difficulté à employer le bon mode à la suite de ces conjonctions. Afin de confirmer cette difficulté, nous avons préparé des questions concernant la cause, l'antériorité et les conjonctions « étant donné que » et « après que » qui imposent l'emploi de l'indicatif.

La première question était à propos de la conjonction « étant donné que » qui exige l'emploi de l'indicatif et que les apprenants rencontrent plus souvent. Nous avons présenté une phrase : « tu devrais bien connaitre Paris étant donné que tu y …… déjà allé(e) » et avons demandé aux apprenants d'accomplir cette phrase avec le bon mode. Les réponses sont rangées : « eusses », « es », « sois », « serais » et « seras ». Les données obtenues nous indiquent que 31 % des étudiants sont parvenus à réagir vers le bon choix qui est « es » alors que 69 % des apprenants ont choisi les mauvaises réponses qui sont « eusses », « sois », « serais » et « seras ». 25 % sur 69 % des étudiants qui ont déclaré le mauvais mode sont arrivés à employer l'une des réponses de l'indicatif bien que leurs choix soient faux.

« Avant que » est une conjonction qui exprime l'antériorité et impose l'emploi du subjonctif mais « après que » qui s'oppose à la conjonction « avant que » exige l'emploie de l'indicatif. L'emploi de ces deux différentes conjonctions posent effectivement une difficulté pour les apprenants au cours de l'apprentissage du français. Afin de confirmer cette difficulté, nous avons préparé une question : « on regardera un film après que ton ami …… » et avons demandé aux apprenants de terminer cette phrase avec le bon mode. Les réponses sont successivement juxtaposées : « sera venu », « vienne », « vient », « est venu », « étais venu ». Les données obtenues nous montrent que 33 % des apprenants ont complété cette phrase avec le bon choix qui est « sera venu » tandis que 67 % des étudiants ont déclaré les mauvaises réponses : « vienne », « vient », « est venu », « étais venu ». Quoiqu'une majorité importante des apprenants comme 77 % sachent qu'ils doivent employer l'indicatif, seulement 33 % des étudiants sont arrivés à réagir vers le bon choix. Cela nous permet de conclure que les apprenants ont aussi la difficulté à employer l'indicatif.

Les fonctions qui expriment le doute imposent l'emploi du subjonctif. Quant à l'indicatif, il existe les fonctions qui révèlent la certitude. La structure « il est certain que » est l'une des fonctions qui expriment la certitude et exige l'emploi de l'indicatif. Les apprenants n'arrivent pas parfois à employer le bon mode à la suite de ces fonctions. Afin de confirmer cet obstacle, nous avons présenté aux étudiants une phrase : « il est certain que ma mère …… la cuisine maintenant » et leur avons demandé d'accomplir cette phrase avec le bon mode. Les réponses sont présentées : « fasse », « aurait fait », « fait », « ait fait » et « eût fait ». Les données obtenues nous indiquent que 53 % des apprenants sont parvenus à compléter cette phrase avec la bonne réponse qui est « fait » alors que 47 % des étudiants ont déclaré les mauvais choix qui sont « fasse »,

« aurait fait », « ait fait » et « eût fait ». Il a été conclu que plus de la moitié des apprenants savent employer le bon mode dans ces fonctions de la certitude.

Tableau 7

Emploi de l'indicatif

Q29		*ait fait*	***a fait***	*aurait fait*	*fasse*	*fît*
	%	10	**50**	5	31	4
Q30		*ailles bien*	*sois allé(e) bien*	*serais allé(e) bien*	***vas bien***	*allasses bien*
	%	16	10	4	**70**	0
Q31		*ait connu*	***connaît***	*connaisse*	*eût connu*	*aurait connu*
	%	2	**83**	12	1	2
Q32		*eusses*	***es***	*sois*	*serais*	*seras*
	%	2	**31**	42	16	9
Q33		***sera venu***	*vienne*	*vient*	*est venu*	*étais venu*
	%	**33**	23	17	20	7
Q34		*fasse*	*aurait fait*	***fait***	*ait fait*	*eût fait*
	%	32	7	**53**	6	2

Avec les six questions concernant l'indicatif, nous avons souhaité déterminer si les étudiants savaient le distinguer du subjonctif et comparer les compétences des étudiants dans ces deux modes distincts. Les données obtenues confirment que la différence entre ces deux modes n'est pas bien intériorisée, en raison de la complexité des domaines de l'emploi du subjonctif. Nous pouvons constater que les apprenants sont beaucoup plus à l'aise dans le domaine de l'indicatif ; et cela est valable aussi bien pour la conjugaison que pour l'emploi.

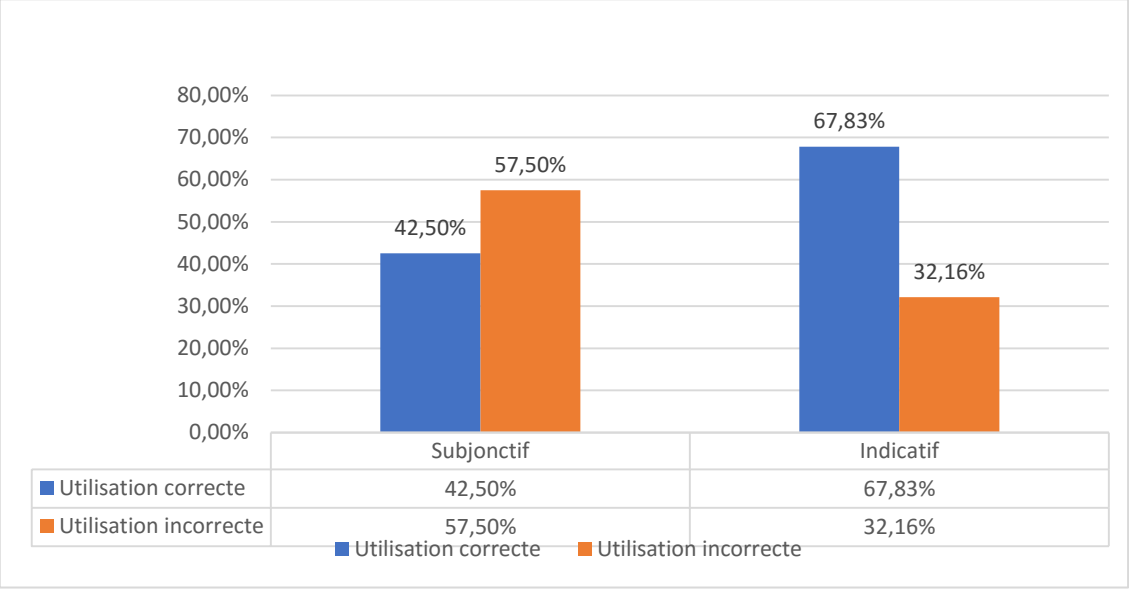


Figure 1. Taux de réussite du mode subjonctif et de l'indicatif

En conséquence, la moyenne arithmétique de l'emploi de deux modes nous indique que le taux de réussite du subjonctif est de 42,50 % alors que le taux de réussite de l'indicatif est de 67,83 %. Nous pouvons constater que ce taux de réussite de l'indicatif dépend de la similitude de l'indicatif en français et en turc. Par contre la xénité du subjonctif influence négativement son taux de réussite de l'emploi.

Conclusion

Les théories de l'acquisition de la langue et les données obtenues à partir de l'analyse contrastive du mode subjonctif en français et en turc nous permettent de mettre en avant l'hypothèse selon laquelle la xénité de ce mode serait à l'origine de la difficulté rencontrée par les étudiants universitaires turcs au cours de leur apprentissage.

Selon les données obtenues concernant les attitudes des apprenants, les similitudes facilitent l'acquisition et les différences la rendent difficile. Il a été révélé que le subjonctif est l'un des sujets les plus difficiles. On constate que c'est la conjugaison et l'utilisation de ce mode qui sont à l'origine de la difficulté. Il a été déterminé que les étudiants ne sont pas compétents dans l'utilisation du mode subjonctif et que cela constitue un obstacle important. Il a été conclu que le subjonctif, ne possédant pas complètement un caractère de xénité, ne constitue pas non plus un élément commun pour les étudiants universitaire turcs. Une majorité importante des étudiants ont effectivement déclaré que le subjonctif français est différent d'une structure dans leur langue maternelle. D'ailleurs, les apprenants ont exprimé qu'ils ne savent pas l'équivalent morphologique et fonctionnel du subjonctif dans leur langue maternelle. Par contre, les étudiants ont précisé plusieurs modes avec l'intentionnel turc comme l'équivalent de ce mode. Il faut donc prendre en considération également des pratiques réelles des étudiants afin de déterminer si ces données reflètent la vérité.

Les données obtenues à propos des compétences sur l'emploi et celles sur les pratiques sont assez cohérentes. Il a été effectivement constaté que les apprenants ne sont pas compétents pour saisir les fonctions du subjonctif et ils ne savent pas distinguer les emplois entre le subjonctif et l'indicatif. Il a été conclu qu'une grande majorité des étudiants ne peuvent pas employer la fonction volitive du subjonctif bien qu'ils déclarent le volitif turc comme l'équivalent de ce mode. Par ailleurs, très près de la moitié des apprenants n'ont pas réagi vers l'emploi de la possibilité du subjonctif. Quant à la fonction de doute de ce mode, il a été déterminé que les étudiants ont de la

difficulté à adopter cette fonction et ils n'arrivent pas à utiliser la fonction déontique de ce mode. Les données obtenues concernant la fonction de l'impératif du subjonctif nous permettent de conclure que 40 % des apprenants ne parviennent pas à employer cette fonction. Il a été précisé que plus de la moitié des étudiants ne peuvent pas employer la fonction opposition de ce mode et la fonction restriction du subjonctif représente une difficulté pour les apprenants. Les données obtenues concernant les emplois de la condition et du but de ce mode nous confirment que les étudiants ne sont pas compétents d'employer ces fonctions. Quant à la fonction incertitude de ce mode, il s'est avéré comme une difficulté importante.

Par conséquent, ces données soutiennent la théorie de Lado, de Fries, d'Odlin, de Wagner selon laquelle « les éléments différents entre les langues rendent l'acquisition de la langue plus difficile et les éléments similaires la rendent facile ». Elles vont par ailleurs dans le même sens que notre hypothèse. En effet, celles-ci démontrent que la difficulté rencontrée par les étudiants universitaires turcs dans l'acquisition du mode subjonctif résulte en grande partie de son caractère de xénité. Les apprenants ont généralement recours au processus de transfert de certaines propriétés grammaticales effectué de leur langue maternelle vers la langue cible tout au long de leur apprentissage. Par contre, s'agissant du subjonctif, les étudiants turcs n'ont pas cette disposition grammaticale dans leur langue maternelle leur permettant de réaliser ce transfert et qui aurait pu faciliter l'acquisition de ce mode.

En effet, les différences observées sur le plan morphologique, fonctionnel et sémantique entre le subjonctif français et le volitif turc, paraissent comme l'un des facteurs principaux de la difficulté rencontrée par les apprenants Turcs. Dans ce contexte, il serait intéressant de mener de différentes études contrastives sur les différences linguistiques entre ces deux langues. Il faut par ailleurs prendre en considération les différences entre les langues lors de la préparation des manuels et des méthodes d'enseignement. Compte tenu de ces différences fonctionnelles et structurales, au lieu d'adopter une approche structurale au cours de l'apprentissage mais aussi dans les méthodes, il serait plus profitable de partir de la fonction. Cela pourrait minimiser la difficulté vécue par les apprenants turcs. Une pédagogie comparative du subjonctif peut être plus efficace dans l'acquisition de cette matière.

Ek 2: Sormaca

Fransızcadaki kiplerin öğrenimi karşısında Türk üniversite öğrencilerinin tutumları konusunda bir araştırma

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma, Fransızcadaki kiplerin öğrenimi sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluğun kaynağını belirlemeyi, öğrencilerin kendi gözünden nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmesini amaçlayan bir öz değerlendirme sormacasıdır. Bu sormacanın sonucu, bilimsel bir araştırma projesinde kullanılacağından, lütfen istenen bilgileri hiçbir baskı altında kalmadan doldurunuz. Gönüllü olarak doldurduğunuz ya da doldurmak istemediğiniz bu sormaca sonrasında, eğitiminiz kesinlikle etkilenmeyecektir. Sormacada ad, soyadı, adres gibi tanımlayıcı bilgiler yer almamaktadır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Cevaplarınız kesinlikle gizli kalacaktır.

Bu çalışmanın amacı, sizi değerlendirmek veya sizden birtakım bilgilerinizi alarak kullanmak değildir. Bu sorulara dürüst olarak doğru cevaplar vermeniz, araştırmanın sağlıklı sonuçlarla tamamlanabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, vereceğiniz tüm cevapların kesinlikle gizli kalacağını bir kez daha önemle hatırlatarak, ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Yusuf TOPALOĞLU

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

ÜNİVERSİTE

◯ Galatasaray Üniversitesi
◯ İstanbul Üniversitesi
◯ Hacettepe Üniversitesi
◯ Ankara Üniversitesi
◯ Gazi Üniversitesi
◯ Pamukkale Üniversitesi
◯ Adnan Menderes Üniversitesi
◯ Namık Kemal Üniversitesi
◯ Selçuk Üniversitesi
◯ Cumhuriyet Üniversitesi
◯ Atatürk Üniversitesi

SINIF

◯ 1. Sınıf
◯ 2. Sınıf
◯ 3. Sınıf
◯ 4. Sınıf

1. Fransızca dışında daha önce öğrendiğiniz yabancı dil var mı?

◯ Evet
◯ Hayır

"Evet" ise hangileri. Birden çok İşaretleme yapılabilir.

◯ İngilizce
◯ Almanca
◯ İspanyolca
◯ İtalyanca

Diğer

……
……

2. Fransızcayı ilk defa nerede öğrenmeye başladınız ve kaç yıldan beri Fransızca öğreniyorsunuz?

◯ Üniversite
◯ Lise
◯ Ortaokul
◯ İlkokul

★Diğer

……
……

Kaç yıldan beri?

◯ 1 yıldan beri
◯ 2 yıldan beri
◯ 3 yıldan beri
◯ 4 yıldan beri
◯ 5 yıldan beri
◯ 5 yıldan fazladır

3. Fransa'da hiç bulundunuz mu?

◯ Evet

◯ Hayır

★"Evet" ise süresi nedir?

……

……...

AŞAĞIDAKİ TÜMCELERİ TAMAMLAMAK İÇİN VERİLEN ÖNERİLERDEN UYGUN OLAN KUTUCUĞU İŞARETLEYİNİZ

4. Je souhaite/Je voudrais/ J'ai envie que vous…..... ma chambre.

◯ rangez

◯ rangerez

◯ rangeriez

◯ rangiez

◯ aviez rangé

5. Je cherche une fille qui ……. trois langues.

◯ connaît

◯ connaîtra

◯ connaisse

◯ avait connu

◯ connaîtrait

6. Il est évident qu'elle ……..… cette faute.

◯ ait fait

◯ a fait

◯ aurait fait

◯ fasse

◯ fît

7. Je sais que tu……

◯ ailles bien

◯ sois allé(e)(e) bien

◯ vas bien

◯ serais allé(e)(e) bien

◯ allasses bien

8. Il est possible qu'elle …… malade.

◯ est

◯ sera

◯ soit

◯ va être

◯ était

9. Ce n'est pas sûr qu'il …..... son examen.

◯ réussis

◯ ait réussi

◯ a réussi

◯ avait réussi

◯ réussissait

10. Je cherche la fille qui ……. trois langues.

◯ ait connu

◯ connaît

◯ connaisse

◯ eût connu

◯ aurait connu

11. Tu devrais bien connaitre Paris étant donné que tu y ……. déjà allé(e).

◯ eusses

◯ es

◯ sois

◯ serais

◯ seras

12. ll est parti bien que/quoiqu'il ….

◯ pleut.

◯ pleuvait.

◯ a plu.

◯ avait plu.

◯ pleuve.

13. On ne mangera pas jusqu'à ce que ta mère....

◯ viendra.

◯ vient.

◯ est venue.

◯ va venir.

◯ vienne.

14. On regardera un film après que ton ami ……

◯ sera venu.

◯ vienne.

◯ vient.

◯ est venu.

◯ étais venu.

15. ll faut (est nécessaire / indispensable) que tu …… tes devoirs.

◯ fais

◯ ferais

◯ faisais

◯ feras

◯ fasses

16. ll serait bien arrivé à condition qu'il …. le bon train.

◯ a pris

◯ ait pris

◯ avait pris

◯ prenait

◯ prendrait

17. "Yaşayasın !". Bu tümcenin eşdeğeri aşağıdakilerden hangisidir.

◯ Tu vivras.

◯ Tu vis.

◯ Tu vivrais.

◯ Vis !

◯ Que tu vives !

18. Elle s'est déguisée afin qu'on ne la …. pas.

◯ reconnaît
◯ reconnaîtrait
◯ reconnaisse
◯ reconnut
◯ reconnaissait

19. Il est certain que ma mère …… la cuisine maintenant.

◯ fasse
◯ aurait fait
◯ fait
◯ ait fait
◯ eût fait

AŞAĞIDAKİ SORULARI CEVAPLAYINIZ.

20. Öğrenmekte olduğunuz yabancı bir dilin, ana dilinize veya önceden öğrenmiş olduğunuz bir dile benzerlik göstermesi, öğreniminde size kolaylık sağlar mı?

◯ Kesinlikle sağlamaz
◯ Kolaylık sağlamayabilir
◯ Konuyla ilgili bilgim yok
◯ Kolaylık sağlayabilir
◯ Kesinlikle sağlar

21. Yabancı bir dilin ana dilinizden farklılık göstermesi, bu dilin öğrenimi sırasında sizi isteklendirir mi?

◯ Kesinlikle isteklendirmez
◯ İsteklendirmez
◯ Konuyla ilgili bilgim yok
◯ İsteklendirir
◯ Kesinlikle isteklendirir

22. Fransızca öğrenim aşamasında en çok zorlandığınız konu hangisidir?

◯ Futur Simple
◯ Subjonctif
◯ Conditionnel

◯ Passé Composé

◯ Imparfait

◯ Diğer

★Hangi alanda zorlanıyorsunuz?

◯ Çekim

◯ Kullanım

◯ Hem çekim hem de kullanım

◯ Diğer

23. Subjonctif'i öğrenmek, sizce zor mudur?

◯ Çok zordur.

◯ Zordur.

◯ Konuyla ilgili bilgim yok.

◯ Zor değildir.

◯ Hiç zor değildir.

24. Subjonctif 'in kulanım mantığını anlıyor musunuz?

◯ Kesinlikle anlamıyorum

◯ Anlamıyorum

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Anlıyorum

◯ Kesinlikle anlıyorum

25. Subjonctif 'in ana dilinizde denkliği / karşılığı / eşdeğeri var mıdır?

◯ Kesinlikle yoktur

◯ Karşılığı olmayabilir

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Karşılığı olabilir

◯ Kesinlikle vardır

★Denkliği / karşılığı / eşdeğeri var ise sizce nelerdir?

……

……

26. Subjonctif, size yabancıl (çok farklı) geliyor mu?

◯ Kesinlikle yabancıl geliyor

◯ Yabancıl geliyor

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Yabancıl gelmiyor

◯ Kesinlikle yabancıl gelmiyor

27. Subjonctif size yabancıl geliyorsa, bu kipin öğrenimi sizde daha fazla merak uyandırdı mı?

◯ Kesinlikle uyandırmadı.

◯ Uyandırmadı.

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Uyandırdı.

◯ Kesinlikle uyandırdı.

28. Subjonctif, ana dilinizdeki bir yapıya (kipe), biçimsel ve işlevsel olarak benzerlik veya farklılık gösteriyor mu?

◯ Kesinlikle farklıdır

◯ Farklıdır

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Benzerdir

◯ Kesinlikle benzerdir

★"Kesinlikle benzerdir" veya "Benzerdir" diyorsanız, hangi kiple olduğunu belirtiniz:

……

……

29. Subjonctif 'in, ana dilinize biçimsel veya işlevsel olarak benzemesi, öğrenimini kolaylaştırır mı yoksa zorlaştırır mı?

◯ Kesinlikle zorlaştırır

◯ Zorlaştırır

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Kolaylaştırır

◯ Kesinlikle kolaylaştırır

30. Subjonctif 'in eşdeğeri, sizce Türkçedeki hangi kiptir? Birden çok işaretleme yapılabilir?

◯ İstek kipidir

◯ Şart kipi

◯ Gereklilik kipi

◯ Emir kipi

◯ Hepsi

◯ Hiçbiri

★Diğer:

……

……

31. Subjonctif'i, ana dilinize çevirisini yaparken eşdeğer bir biçim bulmada zorlanıyor musunuz?

◯ Kesinlikle zorlanıyorum

◯ Zorlanıyorum

◯ Eşdeğer olan yapıyı bilmiyorum

◯ Zorlanmıyorum

◯ Kesinlikle zorlanmıyorum

32. Subjonctif 'in fiil çekimi zor mudur?

◯ Çok zordur

◯ Zordur

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Kolaydır

◯ Çok Kolaydır

33. Fiilin subjonctif çekimi zorsa bu öğrenmeye karşı isteği azaltır mı?

◯ Kesinlikle azaltır

◯ Azaltır

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Azaltmaz

◯ Kesinlikle azaltmaz

34. Subjonctif 'in kullanım alanları, Türkçedeki dilek-istek kipinin kullanım alanlarıyla örtüşüyor mu?

◯ Kesinlikle örtüşmüyor

◯ Örtüşmüyor

◯ Konuyla ilgili bilgim yok

◯ Örtüşüyor

◯ Kesinlikle örtüşüyor

35. Subjonctif kipi çekimini iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?

◯ Hayır, kesinlikle düşünmüyorum

◯ Düşünmüyorum

◯ Kararsızım

◯ Düşünüyorum

◯ Evet, kesinlikle düşünüyorum

36. Subjonctif kipinin bütün kullanım alanlarını iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?

◯ Hayır, kesinlikle düşünmüyorum

◯ Düşünmüyorum

◯ Kararsızım

◯ Düşünüyorum

◯ Evet, kesinlikle düşünüyorum

37. Açıklamak veya sormak istediğiniz, anlamadığınız, konuyla ilgili eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz.

……

……

Ek 3: Sormaca Sorularının Sıklık Çizelgesi

Sınıf

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4. Sınıf	100	100,0	100,0	100,0

1. Je souhaite/Je voudrais/ J'ai envie que vous.... ma chambre.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rangez	17	17,0	17,0	17,0
	rangerez	4	4,0	4,0	21,0
	rangeriez	27	27,0	27,0	48,0
	rangiez	47	47,0	47,0	95,0
	aviez rangé	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2. Je cherche une fille qui ..... trois langues.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	connaît	77	77,0	77,0	77,0
	connaîtra	1	1,0	1,0	78,0
	connaisse	16	16,0	16,0	94,0
	avait connu	4	4,0	4,0	98,0
	connaîtrait	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3. Il est évident qu'elle ..... cette faute.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ait fait	10	10,0	10,0	10,0
	a fait	50	50,0	50,0	60,0
	aurait fait	5	5,0	5,0	65,0
	fasse	31	31,0	31,0	96,0
	fît	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4. Je sais que tu.....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ailles bien	16	16,0	16,0	16,0
	sois allé(e)(e) bien	10	10,0	10,0	26,0
	vas bien	70	70,0	70,0	96,0
	serais allé(e)(e) bien	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5. Il est possible qu'elle ..... malade.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	est	27	27,0	27,0	27,0
	sera	12	12,0	12,0	39,0
	soit	56	56,0	56,0	95,0
	va être	1	1,0	1,0	96,0
	était	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

6. Ce n'est pas sûr qu'il ..... son examen.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	réussis	26	26,0	26,0	26,0
	ait réussi	26	26,0	26,0	52,0
	a réussi	33	33,0	33,0	85,0
	avait réussi	9	9,0	9,0	94,0
	réussissait	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

7. Je cherche la fille qui ..... trois langues.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ait connu	2	2,0	2,0	2,0
	connaît	83	83,0	83,0	85,0
	connaisse	12	12,0	12,0	97,0
	eût connu	1	1,0	1,0	98,0
	aurait connu	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

8. Tu devrais bien connaitre Paris étant donné que tu y ..... déjà allé(e).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	eusses	2	2,0	2,0	2,0
	es	31	31,0	31,0	33,0
	sois	42	42,0	42,0	75,0
	serais	16	16,0	16,0	91,0
	seras	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

9. Il est parti bien que/quoiqu'il.....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pleut.	28	28,0	28,0	28,0
	pleuvait.	15	15,0	15,0	43,0
	a plu.	6	6,0	6,0	49,0
	avait plu.	6	6,0	6,0	55,0
	pleuve.	45	45,0	45,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

10. On ne mangera pas jusqu'à ce que ta mère....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	viendra.	20	20,0	20,0	20,0
	vient.	19	19,0	19,0	39,0
	est venue.	7	7,0	7,0	46,0
	va venir.	10	10,0	10,0	56,0
	vienne.	44	44,0	44,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

11. On regardera un film après que ton ami.....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sera venu.	33	33,0	33,0	33,0
	vienne.	23	23,0	23,0	56,0
	vient.	17	17,0	17,0	73,0
	est venu.	20	20,0	20,0	93,0
	étais venu.	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

12. Il faut (est necessaire / indispensable) que tu..... tes devoirs.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fais	27	27,0	27,0	27,0
	ferais	7	7,0	7,0	34,0
	faisais	5	5,0	5,0	39,0
	feras	6	6,0	6,0	45,0
	fasses	55	55,0	55,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

13. Il serait bien arrivé à condition qu'il ..... le bon train.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a pris	26	26,0	26,0	26,0
	ait pris	34	34,0	34,0	60,0
	avait pris	16	16,0	16,0	76,0
	prenait	9	9,0	9,0	85,0
	prendrait	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

14. "Yaşayasın !". Bu tümcenin eşdeğeri aşağıdakilerden hangisidir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tu vivras.	6	6,0	6,0	6,0
	Tu vis.	2	2,0	2,0	8,0
	Tu vivrais.	11	11,0	11,0	19,0
	Vis !	21	21,0	21,0	40,0
	Que tu vives !	60	60,0	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

15. Elle s'est déguisée afin qu'on ne la ..... pas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	reconnaît	39	39,0	39,0	39,0
	reconnaîtrait	5	5,0	5,0	44,0
	reconnaisse	42	42,0	42,0	86,0
	reconnut	2	2,0	2,0	88,0
	reconnaissait	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

16. Il est certain que ma mère ..... la cuisine maintenant.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fasse	32	32,0	32,0	32,0
	aurait fait	7	7,0	7,0	39,0
	fait	53	53,0	53,0	92,0
	ait fait	6	6,0	6,0	98,0
	eût fait	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

17. Öğrenmekte olduğunuz yabancı bir dilin, ana dilinize veya önceden öğrenmiş olduğunuz bir dile benzerlik göstermesi, öğreniminde size kolaylık sağlar mı?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kolaylık sağlamayabilir	2	2,0	2,0	2,0
	Kolaylık sağlayabilir	49	49,0	49,0	51,0
	Kesinlikle sağlar	49	49,0	49,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

18. Yabancı bir dilin ana dilinizden farklılık göstermesi, bu dilin öğrenimi sırasında sizi isteklendirir mi?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle isteklendirmez	2	2,0	2,0	2,0
	İsteklendirmez	18	18,0	18,0	20,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	9	9,0	9,0	29,0
	İsteklendirir	62	62,0	62,0	91,0
	Kesinlikle isteklendirir	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

19. Fransızca öğrenim aşamasında en çok zorlandığınız konu hangisidir?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Futur Simple	1	1,0	1,0	1,0
	Subjonctif	71	71,0	71,0	72,0
	Conditionnel	13	13,0	13,0	85,0
	Imparfait	3	3,0	3,0	88,0
	Diğer	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

20. Hangi alanda zorlanıyorsunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Çekim	13	13,0	13,0	13,0
	Kullanım	40	40,0	40,0	53,0
	Hem çekim hem de kullanım	38	38,0	38,0	91,0
	Diğer	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

21. Subjonctif'i öğrenmek, sizce zor mudur?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Çok zordur.	12	12,0	12,0	12,0
	Zordur.	67	67,0	67,0	79,0
	Konuyla ilgili bilgim yok.	1	1,0	1,0	80,0
	Zor değildir.	19	19,0	19,0	99,0
	Hiç zor değildir.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

22. Subjonctif'in kulanım mantığını anlıyor musunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle anlamıyorum	6	6,0	6,0	6,0
	Anlamıyorum	37	37,0	37,0	43,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	1	1,0	1,0	44,0
	Anlıyorum	51	51,0	51,0	95,0
	Kesinlikle anlıyorum	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

23. Subjonctif'in ana dilinizde denkliği / karşılığı / eşdeğeri var mıdır?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle yoktur	13	13,0	13,0	13,0
	Karşılığı olmayabilir	24	24,0	24,0	37,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	16	16,0	16,0	53,0
	Karşılığı olabilir	24	24,0	24,0	77,0
	Kesinlikle vardır	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

24. Subjonctif, size yabancıl (çok farklı) geliyor mu?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle yabancıl geliyor	15	15,0	15,0	15,0
	Yabancıl geliyor	53	53,0	53,0	68,0
	Yabancıl gelmiyor	28	28,0	28,0	96,0
	Kesinlikle yabancıl gelmiyor	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

25. Subjonctif size yabancıl geliyorsa, bu kipin öğrenimi sizde daha fazla merak uyandırdı mı?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle uyandırmadı.	13	13,0	13,0	13,0
	Uyandırmadı.	52	52,0	52,0	65,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	5	5,0	5,0	70,0
	Uyandırdı.	29	29,0	29,0	99,0
	Kesinlikle uyandırdı.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

26. Subjonctif, ana dilinizdeki bir yapıya (kipe), biçimsel ve işlevsel olarak benzerlik veya farklılık gösteriyor mu?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle farklıdır	10	10,0	10,0	10,0
	Farklıdır	39	39,0	39,0	49,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	17	17,0	17,0	66,0
	Benzerdir	32	32,0	32,0	98,0
	Kesinlikle benzerdir	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

27. Subjonctif'in, ana dilinize biçimsel veya işlevsel olarak benzemesi, öğrenimini kolaylaştırır mı yoksa zorlaştırır mı?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle zorlaştırır	2	2,0	2,0	2,0
	Zorlaştırır	8	8,0	8,0	10,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	4	4,0	4,0	14,0
	Kolaylaştırır	64	64,0	64,0	78,0
	Kesinlikle kolaylaştırır	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

28. Subjonctif'in eşdeğeri, sizce Türkçedeki hangi kiptir? Birden çok işaretleme yapılabilir?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	İstek	50	50,0	50,0	50,0
	Şart	1	1,0	1,0	51,0
	Gereklilik	2	2,0	2,0	53,0
	İstek - Şart	4	4,0	4,0	57,0
	İstek - Gereklilik	11	11,0	11,0	68,0
	İstek - Emir	1	1,0	1,0	69,0
	İstek - Şart - Emir	1	1,0	1,0	70,0
	Şart - Gereklilik - Emir	2	2,0	2,0	72,0
	İstek - Şart - Gereklilik	7	7,0	7,0	79,0
	Hepsi	14	14,0	14,0	93,0
	Hiçbiri	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

29. Subjonctif'i, ana dilinize çevirisini yaparken eşdeğer bir biçim bulmada zorlanıyor musunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle zorlanıyorum	14	14,0	14,0	14,0
	Zorlanıyorum	49	49,0	49,0	63,0
	Eşdeğer olan yapıyı bilmiyorum	8	8,0	8,0	71,0
	Zorlanmıyorum	27	27,0	27,0	98,0
	Kesinlikle zorlanmıyorum	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

30. Subjonctif'in fiil çekimi zor mudur?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Çok zordur	19	19,0	19,0	19,0
	Zordur	60	60,0	60,0	79,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	3	3,0	3,0	82,0
	Kolaydır	17	17,0	17,0	99,0
	Çok Kolaydır	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

31. Fiilin subjonctif çekimi zorsa, bu öğrenmeye karşı isteği azaltır mı?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle azaltır	13	13,0	13,0	13,0
	Azaltır	56	56,0	56,0	69,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	8	8,0	8,0	77,0
	Azaltmaz	19	19,0	19,0	96,0
	Kesinlikle azaltmaz	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

32. Subjonctif'in kullanım alanları, Türkçedeki dilek-istek kipinin kullanım alanlarıyla örtüşüyor mu?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle örtüşmüyor	4	4,0	4,0	4,0
	Örtüşmüyor	11	11,0	11,0	15,0
	Konuyla ilgili bilgim yok	21	21,0	21,0	36,0
	Örtüşüyor	59	59,0	59,0	95,0
	Kesinlikle örtüşüyor	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

33. Subjonctif kipi çekimini iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hayır, kesinlikle düşünmüyorum	19	19,0	19,0	19,0
	Düşünmüyorum	33	33,0	33,0	52,0
	Kararsızım	25	25,0	25,0	77,0
	Düşünüyorum	20	20,0	20,0	97,0
	Evet, kesinlikle düşünüyorum	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

34. Subjonctif kipinin bütün kullanım alanlarını iyi bildiğinizi düşünüyor musunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hayır, kesinlikle düşünmüyorum	25	25,0	25,0	25,0
	Düşünmüyorum	44	44,0	44,0	69,0
	Kararsızım	23	23,0	23,0	92,0
	Düşünüyorum	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve soyadı: Yusuf Topaloğlu

E-Posta Adresi: ytopaloglu@nku.edu.tr /yusuftopaloglu@live.com

Telefon (İş) : (0282) 250 30 10

Telefon (Cep): (0536) 679 79 21

Adres : Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora: Çukurova Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü/Fransız Dili ve Eğitimi (DR) (2012 – 2016).

Tez adı: Türk Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öznellik Kipi Edinimi

Danışmanlar: Yrd. Doç. Dr. Nuran Aslan, Doç. Dr. Sonel Bosnalı

Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü/Fransız Dili ve Eğitimi (YL) (2009-2012).

Tez adı: Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı (2009-2012).

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuran Aslan

Lisans: Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/Fransızca Öğretmenliği Pr. (2004-2009).

Görevler: Okutman, Namık Kemal Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu (2012-2013).
Okutman, Namık Kemal Üniversitesi/Fen Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü (2014-2015).
Okutman, Namık Kemal Üniversitesi/Yabancı Diller üksekokulu (2015-).

Projelerde Yaptığı Görevler:

Okullarda Kara Tahta Dönemini Sona Erdiren Akıllı Tahtanın Yabancı Dil Hazırlık Sınıflarında Kullanımı ve Karşılaştırılması, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 17.04.2014 - 31.03.2015 (Ulusal

Ödüller:

Erasmus Personel Hareketliliği Değişim Bursu, Namık Kemal Üniversitesi, 2014

Son İki Yılda Verdiği Lisans ve Lisansüstü Düzeydeki Dersler

Lisans		**Ders Dili**	**Ders Saati**
(2015-2016)	Fransızca Dilbilgisi	Fransızca	2
(2015-2016)	Fransızca Okuma Anlama	Fransızca	2
(2013-2014)	Dilbilgisi II	Fransızca	2
(2013-2014)	Fransız Dili Tarihi	Fransızca	2
(2013-2014)	Çeviri II	Fransızca	2
(2013-2014)	İletişim Becerileri II	Fransızca	2
(2015-2016)	Fransızca İletişim Becerileri	Fransızca	2
(2015-2016)	Uygulamalı Dilbilgisi	Fransızca	4
(2015-2016)	Sözdizimi	Fransızca	2
(2015-2016)	Fransız Dili Tarihi	Fransızca	2
(2015-2016)	Açıklamalı Metin Okuma I	Fransızca	3
(2015-2016)	Fransızca Okuma-Anlama I	Fransızca	2
(2015-2016)	Uygulamalı Dilbilgisi I	Fransızca	8
(2014-2015)	Açıklamalı Metin Okuma I	Fransızca	3
(2015-2016)	Fransızca Yazma Becerileri I	Fransızca	2
(2015-2016)	Fransızca Dilbilgisi V	Fransızca	2
(2014-2015)	Uygulamalı Dilbilgisi II	Fransızca	1
(2014-2015)	Yazınsal Metin Yorumlama (19. Yy)	Fransızca	1
(2014-2015)	Biçimbilim II	Fransızca	3
(2014-2015)	Fransızca Konuşma Becerileri	Fransızca	2
(2014-2015)	Fransızca Dilbilgisi III	Fransızca	2
(2014-2015)	Fransız Dili Tarihi	Fransızca	2
(2014-2015)	Genel Dilbilim	Fransızca	2
(2014-2015)	Dilbilgisi	Fransızca	4

(2014-2015)	Sözcük Bilgisi	Fransızca	4
(2014-2015)	Uygulamalı Dilbilgisi I	Fransızca	4
(2014-2015)	Biçimbilim	Fransızca	6
(2013-2014)	Sözdizimi II	Fransızca	2
(2013-2014)	Biçimbilim II	Fransızca	3
(2013-2014)	Dilbilgisi I	Fransızca	4
(2013-2014)	Sözcük Bilgisi I	Fransızca	4

Hazırlık

(2014-2015)	Temel Beceriler	Fransızca	20
(2015-2016)	Fransızca Temel Beceriler	Fransızca	5
(2015-2016)	Hazırlık	Fransızca	15
(2014-2015)	Temel Beceriler	Fransızca	20
(2013-2014)	Temel Beceriler	Fransızca	26

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Bosnalı Sonel, Topaloğlu Yusuf (2015). Fransızca Öznellik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 273-284. (Yayın No: 1683895).

Topaloğlu Yusuf (2014). Yayın Değerlendirme: Kerimoğlu, C. (2014). Genel Dilbilime Giriş: Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji. Humanitas (3), 229-232. Doi: http://dx.doi.org/10.20304/husbd.71660 (Yayın No: 1833428).

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

Topaloğlu Yusuf (2014). Une approche contrastive au subjonctif français et turc. Conférence du Cycle BCL (Bases, Corpus, Langage) (Sözlü Bildiri) (Yayın No : 2827741).

Topaloğlu Yusuf (2016). Fransızca Öznellik (subjonctif) Kipinin Kullanımı ve Öğrenci Tutumlarının Dil Seviyesine Göre Değişimi. 2. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 331-332. (Özet bildiri) (Yayın No: 2826012).

C. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Göçerler Harun, Topaloğlu Yusuf (2014). Yabancı Dil Eğitiminde Akıllı Tahta Kullanımı. Namık Kemal Üniversitesi Bahar Dönemi Ar-Ge Günleri, (Yayın No: 1334988)

Editörlük

HUMANİTAS Sosyal Bilimler Dergisi (Alan endeksleri), Dergi, Editör, EGEBASIM, 02.02.2016

HUMANITAS Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (Alan endeksleri), Dergi, Editör, EGEBASIM, 02.02.2015

HUMANİTAS sosyal Bilimler Dergisi (Alan endeksleri), Dergi, Editör, EGEBASIM, 02.02.2015

HUMANİTAS Sosyal Bilimler Dergisi (Alan endeksleri), Dergi, Editör, EGEBASIM, 02.02.2014

HUMANİTAS Sosyal Bilimler Dergisi (Alan endeksleri), Dergi, Editör, EGEBASIM, 02.02.2014

Uluslararası Araştırma

Türk Öğrencilerin Yaptığı Yanlışların Çözümlemesinden Hareketle Fransızca Öznellik ve Türkçe İstek Kipinin Karşıtsal Bir İncelemesi

(TÜBİTAK, Fransa, Araştırma, 22.05.2015 -22.08.2015)

Bu çalışma, Türk öğrencilerin Fransızca öğrenirken yapmış oldukları hataların sebeplerini ve öğrenmedeki zorluklarını konu edinmektedir. Fransızca öğrenme sürecinde, daha önce edinilmiş olan dillerden yapılan olumlu ve olumsuz aktarmalardan dolayı öğrenci girişiklik sorunuyla karşı karşıya kalmakta, hata yapmakta ve öğrenmede zorluklar yaşamaktadır. Dolayısıyla, olumlu ya da olumsuz transferlerin öneminin araştırılması, yapılabilecek hataların önceden saptanabilmesine ve yabancı dil dersinde uygun yöntemlerin ve gerekli ders araç-gereçlerinin hazırlanmasına olanak sağlayacaktır. Araştırmanın temel hedefi yurt dışında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bu sorunlarla ilgili yapılan çalışmalara, uygulamalara ve somut bulgulara birebir ulaşmak, araştırmalar ve uygulamalar yapan bilim adamlarıyla görüşüp deneyimlerinden yararlanmak, bu konularla ilgili kaynak taraması yapmak ve uygulanabilir eğitimsel çözüm önerileri bulmaya çalışmaktır.