SAKARYA UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION
Özgün Araştırma Makalesi Doi:10.19126/suje.614963

Makale Gönderim Tarihi: 06.09.2019 Makale Kabul Tarihi: 06.12.2019
Makale Yayımlanma Tarihi: 15.12.2019 Aralık 2019 • 9(3) • 567-577

Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında Ana Dilinin Yeri

Mustafa DURMUŞ*

Öz. Dil öğretimi sınıflarında; doğrudan öğretici tarafından veya ders materyallerinde ortaya konulan sözlü ve yazılı yönergelerin, öğreticiye yöneltilen sorular veya anlaşılmadığı düşünülen konularda öğretici açıklamalarının ve de öğrenici soruları ile talep ifadelerinin dili olarak birden fazla dil söz konusu olabilir. Bu dilleri üç gruba ayırmak mümkün: *hedef dil*, *araç dil* ve *ana dili*. Dil öğretimi sınıflarında, düzeylere ve dil öğretimi bağlamlarına göre bu dillerin (hedef dil, araç dil ve ana dili) yerinin, sırasının, oranının ne olması gerektiği, öğreticilerin pedagojik muhakeme becerilerinin gelişiminde ve öğretimin yönetiminde temel problematiklerdendir. Makale, bu problematikler içerisinde öğrenicilerin ana dillerinin yerinin ve işlevinin ne olduğu ve ne olması gerektiğini, özellikle öğrenicilerin ana dili bakımından tek dilli sınıflardaki yabancı dil öğretimi bağlamında ele almaktadır. Genel olarak ana dili kullanımına yönelik öğretici tutumlarının, "tamamen yasaklama", "olabildiğince az yer verme", "bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma" biçiminde olduğu gözlemlenir. Yabancı dil öğretimi sınıflarında öğrenicinin ana dilinin yerini, ortaya konmuş verileri ve görüşleri alanyazın taraması yoluyla belirleyerek ele alan makale, "Ana dili; eğer hedef dilin önceliğini tehdit ediyorsa, yabancı dil sınıfında 'en büyük tehlike' olabilirken; diğer taraftan, 'sistemli, seçici ve makul dozlarda' kullanılabilirse de 'yabancı bir dilin sahip olabileceği en önemli müttefik' olabilir." tezini savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, ana dili, tek dilli sınıflarda dil öğretimi

* Orcid id: http://orcid.org/0000-0002-5337-3113, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

1. GİRİŞ

Dil öğretimi sınıflarında; doğrudan öğretici tarafından veya ders materyallerinde ortaya konulan sözlü ve yazılı yönergelerin, öğreticiye yöneltilen sorular veya anlaşılmadığı düşünülen konularda öğretici açıklamalarının ve de öğrenici soruları ile talep ifadelerinin dili olarak birden fazla dil söz konusu olabilir. Bu dilleri üç gruba ayırmak mümkün:

Hedef dil (erek dil, target language) dil öğretiminde, bireyin öğrendiği dil olup ana diline karşıt olarak kullanılmaktadır. (Richards ve Schmidt, 2002: 539) Hedef dil, her durumda öğreticinin ana dili olarak konuştuğu dil olmayabilir. Türkçe için, bu durum özellikle, Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı yerlerde öz konusu olurken, öğretimde hedef dilin oranı bu durumlara bağlı olarak değişkenlik gösterir.

Araç dil: Hedef dili ana dili olarak konuşan öğretici ile ana dilleri farklı olan öğreniciler arasındaki iletişim için, taraflar bazen bunların dışında üçüncü bir dile (Çoğunlukla bu dil, uluslararasılık düzeyi yüksek dillerden biri olur.) gereksinim duyabilir.

Ana dili (mother tongue, first language, L1) bir kişinin erken dil gelişimini kavramsallaştırmak için oluşturulmuş; (a) kişinin ilk dilinin normal olarak evde bakım veren kişi(ler) tarafından evde konuşulan dil olacağı, bu kişinin de annesi olacağı, bununla birlikte bu öğrenmenin de, açık bir öğretimden ziyade özümseme yoluyla doğal bir edinim süreci olacağı varsayımlarına dayanan tarihi bir terimdir. (Thompson, 2017: 474) Öğrenicilerin dil öğretimi sınıflarına taşıdığı unsurlardan biri olarak ana dili, yabancı ve ikinci dil öğretiminde, hedef dilin ve araç dilin yanında üçüncü bir dil olarak yer alır. Bu dil, örneğin Türkiye dışındaki (yabancı dil olarak) Türkçe öğretim sınıflarında, öğrenici dili bakımından aynı ana dilli grup oluşturma potansiyeline bağlı olarak homojenlik gösterebilirken; Türkiye'deki (ikinci dil olarak) Türkçe öğretim sınıflarında görece çeşitlilik gösterir. Böyle bir durumda, sınıfta birden fazla öğrenici dili yer alır. Öğrenicinin dilinin, dil öğretimi sınıflarında yerinin ne olması gerektiğine dair görüşler, bu değişken durumlara bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Öğreticilerin ve öğrenicilerin, özellikle ana dili bakımından homojenlik gösteren sınıflarda çeşitli sosyal, psikolojik ve pedagojik gereksinimlere bağlı olarak yer yer öğrenicilerin ana diline başvurduğu görülür.

Dil öğretimi sınıflarında, düzeylere ve dil öğretimi bağlamlarına göre bu dillerin (hedef dil, araç dil ve ana dili) yerinin, sırasının, oranının ne olması gerektiği, öğreticilerin pedagojik muhakeme becerilerinin gelişiminde ve öğretimin yönetiminde temel problematiklerdendir. Makale, bu problematikler içerisinde öğrenicilerin ana dillerinin yerinin ve işlevinin ne olduğu ve ne olması gerektiğini, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ele almaktadır.

2. YÖNTEM

Makale, yabancı dil öğretimi sınıflarında öğrenicinin ana dilinin yerini, ortaya konmuş verileri ve görüşleri alanyazın taraması yoluyla belirleyerek ele alan kuramsal bir çalışmadır.

3. BULGULAR

Hedef dilin yanında öğrenici dilinin veya bu ikisinin dışında bir ortak iletişim dilinin kullanımı, yabancı ve ikinci dil çalışmalarının problematik konuları arasında yer alır. Bu dillerin öğretim sürecindeki yeriyle ilgili tartışmanın merkezinde, edinilen ana diliyle, hedef dilin ve hatta bunların dışında bilinen ve öğrenilen öteki dillerin ilişkisinin bireyin zihninde nasıl işlemlendiği konusu yer almaktadır. Bireyin, dillerin yapısal ve anlamsal unsurlarını beyninde ayrı ayrı mı yoksa birlikte mi işlediği problematiğine yaklaşım farklılıkları, söz konusu dillere yaklaşımda belirleyici olmaktadır. Öğrenicinin ana dilini bütünüyle yok saymak, reddetmek, dilleri ayrı ayrı bölmelere koymaya çalışmak birçok yönden birbirine bağlı oldukları için başarısızlığa mahkûmdur. Çünkü edinilen/öğrenilen dil, sadece arkada bir uzantı inşa ederek eve oda eklemekle kalmaz, tüm iç duvarları yeniden inşa eder. (Cook, 2001) Çocukların ana dili edinimi sürecindeki deneyimlerinin etkisindeki hedef (tek) dille sınırlı zihinsel işlem önerileri, yabancı/ikinci dil öğrenicilerinin zihninde iki dilin (ana dili ile öğrenilen dilin) birlikte etkin olduğu gerçeğini göz ardı eder.

Öğrenicileri, hedef dili ana dili olarak konuşup yazanların doğal iletişim ortamlarının doğal ve etkin birer üyesi olmalarını sağlama amacıyla yürütülen dil öğretimi süreçlerinde, öğreniciler hedef dile ne kadar çok maruz kalırsa ve hedef dilde ne kadar çok üretim yapabilirse, bu, esas başarı ölçütlerinden biri kabul edilebilir.

Yabancı ve ikinci dil öğretiminde, hedef dilin, öğretim sürecinin temel hatta tek iletişim dili olmasını sağlamak yararlı olabilir. Bunun yararları da ana hatlarıyla şöyle sıralanabilir:

- Hedef dilde iletişim becerilerini daha fazla geliştirir.
- Hedef dilde iletişim kurabilmenin sağladığı özgüven, öğrenme sürecinde öğrenicinin güdülenmesi artırır.
- Öğrenici, kendi öğrenme sürecini yönetebilir ve öğrenme süreçlerinde daha fazla inisiyatif almaya başlar.

Bütün bunları sağlayabilmesi için öğreticinin özel eğitim alması veya uzun yılların birikimi olan deneyime sahip olması gerekir.

Diğer taraftan, başlangıç düzeyinde kullanımı kabul edilebilir olarak değerlendirilen öğrenicinin ana diliyle ilgili asıl üzerinde durulması gereken, ana dilinin hangi durumlarda, nasıl ve ne ölçüde kullanılacağı olmalıdır. Nitekim, yabancı dil öğretimi uygulamalarında çalışanların, öğrenicilerini hedef dilde etkin anlama, sözlü ve yazılı üretimlerde bulunabilme hedeflerine ulaştıracak tüm fırsatları kullanma kredisinden

bahsedilebilir. Cook'un (2001) ifade ettiği gibi, ana dilini, her ne pahasına olursa olsun kaçınılacak bir şey olarak görmek yerine, özgün (otantik) yabancı/ikinci dil kullanıcıları yaratmada yararlı bir unsur şeklinde değerlendirmek daha doğru olabilir. Hatta bu görüş, yüz yıldan fazla bir süredir, dil öğretiminde sıkıca kapatılmış bir kapıyı yeniden açma, yani sınıfta ana dilinin sistematik olarak kullanılması gerektiğini göstermeye çalışmaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde ana dilinin kullanımının uzunca bir süre baskılanmasının ardında Doğal Yaklaşımların, Doğal Yöntemlerin yerleştirdiği, hedef dilde iletişim becerilerini önceleyen düşüncelerin belirleyici olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ana dilinin (veya daha önce edinilmiş diğer dillerin) sınıftan dışlanmasını, hedef dilin, öğretimin hem nesnesi hem de tek aracı olmasını sağlamaya odaklı tek dilli ilke (monolingual principle) karşısında anlamı karşılamak için yararlanılan iki dilli (bilingual) teknikler en eski dil öğretim teknikleri olarak kabul edilir. (Butzkamm, 2017: 471) Uzunca bir süredir yerleşmiş bu görüşlerle yabancı/ikinci dil öğreticisi kimliği biçimlenen bireylerin, öğretim uygulamalarında ana diline yaklaşımları, uygulama düzeyinde zaman zaman örtüşmese de kuramsal düzeyde olumsuz olmuştur. Bu, aslında, Turnbull ve Arnett'in (2002: 211) söz konusu "yakın fikir birliği" ile ilgili olarak, hedef dilin en üst düzeyde kullanımının sağlanması gerektiği konusundaki genel iddiasıyla da çatışmaz.

Bununla birlikte, günümüzde birçok teknikte (bilgi alışverişi görevleri veya rol yapma vb.), görevin kendisi basit olsa bile, talimatlar veya açıklamalar yalnızca hedef dili kullanmanın bazen sorunlara yol açabileceği kadar karmaşık iken; Doğrudan Yöntem veya Yapısal-Durumsal Yaklaşım gibi önceki birçok yöntem ve yaklaşım ana dilini baştan itibaren önlemek için görece kolay olan teknikleri benimsemiştir. (Littlewood ve Yu'nun (2009: 74)

1970'lerde, İletişimsel Dil Öğretimi kuramcıları, ana dilini sınıfta kullanmanın üreticiliğe aykırı olduğu fikrini iyice popüler hâle getirmişlerdir. Bunun öncü isimlerinden Krashen, "öğrenmenin" (edinmenin aksine) özellikle faydalı olmadığını ve bunun yerine öğrenicilerin olabildiğince fazla hedef dilde üretilmiş doğal "girdi"ye maruz kalmaları gerektiğini vurgulamakta; yeterli miktarda doğal girdiyle, gizemli 'duyuşsal filtre' yoluyla hedef dil becerilerinin (geçiş süreci ile az ya da çok) kazanılacağını belirtmektedir. Ne yazık ki, Swan'in 1980'lerde makalelerinin yayımlanmasına kadar ana dili kullanımına yönelik "statükoya" ciddi bir meydan okuma olmamıştır. Dil öğrenicilerinin bazen ana dilinin etkisinin bir sonucu olarak yanlışlar yapmasına rağmen, öğrenicilerin doğru yaptıkları birçok şeyin buna atıfta bulunarak yapıldığını savunan Swan'e (1985: 85'ten alıntılayan Holthouse, 2006: 27) göre "Aslında, yabancı dile ait unsurlarla ana diline ait olanlar arasında karşılaştırmaya dayalı uygunluklar geliştirilmeye devam edilmezse, asla yabancı dil tam olarak öğrenilmez". (Holthouse, 2006: 27).

Kuramcıların hedef dille sınırlı sınıf içi iletişim ısrarı, ana dilinin uygulamada pek çok sınıfta kullanılmadığı anlamına gelmezken (Cook'un, 1999: 201), dil öğreticilerinin

kendilerini profesyonel istismardan dolayı suçlu hissetmelerine neden olabilecek kadar güçlü söz konusu yerleşik önyargılardan bahsedilebilir. Söz konusu önyargılar içerisinde, bunun yanı sıra, konuşulan dilin yazılandan daha temel olduğu, dilbilgisi konusundaki açık tartışmalardan kaçınılması ve dil öğretimi uygulamalarının ayrı bölümler hâlinde değil bir bütün olarak yürütülmesi gerektiği düşünceleri de yer alır (Cook, 2001).

Genel olarak ana dili kullanımına yönelik öğretici tutumlarının, "tamamen yasaklama", "olabildiğince az yer verme", "bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma" biçiminde olduğu gözlemlenir. Yaklaşık yüz yıldır yaygın kuramsal görüş, ana dilinin sınıf iletişiminde yasaklanması yönündedir. Bunun nedeni, Eldridge'in (1996: 303) belirttiği gibi, muhtemelen, hedef kodu kullanarak harcanan zamanı en üst düzeye çıkarmak ve böylece öğrenme verimliliğini artırmak iken; ana dili kullanımını kısıtlamanın zorunlu olarak öğrenme verimliliğini artıracağı fikrini destekleyecek deneysel bir kanıt bulunmamakta ve sınıfta kod değiştirmenin önemli bir bölümünün çok amaçlı ve pedagojik hedeflerle ilgili olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, öğreniciler de, başlangıç ve belirli oranda orta düzeylerde, ana dili kullanımını yararlı ve gerekli bulmaktadır. Benzer bir durum, öğrenicilerin ana dillerinin, öğretici tarafından bilinmesini yararlı bulması konusunda da geçerlidir. Özellikle sınıf içi uygulamaların gerçekleştirilebilmesinde örneğin ikili ve grup çalışması oluşturmada, amaca uygun ve açık bir biçimde çalışmayan bir etkinliği düzenlemekte, anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmede, bununla da ilişkili olarak, öğretimin ve tabii öğrenimin hızının planlanan biçimde devamlılığını sağlamada yönetsel işlevler taşıdığı için öğrenicilerin ana diline sınırlı olarak yer vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir (Atkinson, 1993)

Özellikle başlangıç düzeylerinde, hedef dil ile öğrenicilerin ana dillerinin tipolojik benzerliklerine ve farklılıklarına, bunun yanı sıra, kültürel karşılaştırmalara olanak tanıyan konular işlenirken ana diline dair kullanımlara yer verilmesi yararlı olabilir. Örneğin atasözlerinin, deyimlerin, özlü sözlerin anlamları; ayrıca, belirli iletişim durumlarında duygu ifadesinde kullanılan sözler, jestler, mimikler üzerine konuşurken, özellikle tek dilli sınıflarda ana diline yer verilebilir. Hedef dil ile ana dilinin bu şekilde birlikte kullanımları, hedef dilde iletişim kaygısını azaltabileceği, ilgi çekici olabileceği gibi, karşılaştırmaya dayalı kültürel bakış fırsatları da sunabilir. Ayrıca, hedef dilin özgün sözlü ve yazılı kullanımlarını sınıfta sağlamak isteyen öğreticinin sınıfa getirdiği pek çok özgün içerik, üretildikleri doğal iletişim bağlamlarından yoksun oldukları için özgünlüklerini kaybeder. Cook'un (2001) belirttiği gibi durum böyleyken, "Saat kaç?", "Ödevinizi çalışma masamın üzerine koyun." gibi yapay olmayan iletişim cümlelerini öğrenicilerin ana dilinde ve bir araç dilde söyleyen öğretici, öğrencilerini, karşılaşabilecekleri tek gerçek hedef dil deneyiminden ve çok değerli olan hedef dilde iletişim fırsatlarından mahrum bırakmış olur.

L2 yerine L1'i kullanmaya karar vermek bazı koşullara bağlı olmalıdır:

- verimlilik (eğer L1'de daha etkili bir şeyler yapılabilirse),

- öğrenme (eğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacaksa),
- doğallık (eğer öğrenciler doğal kod değiştirmede olduğu gibi daha rahatlarsa) ve
- dış ilgi düzeyi (öğrencilerin hedef dili sınıf dışında daha iyi kullanmasına yardımcı olacaksa) (Cook, 2001: 413).

Cook (1999: 202) farklı ana dillere sahip öğrenicilerden oluşan ikinci dil öğretimi sınıflarının uygulamayla ilgili sorununun hedef dilin çok dilli sınıflarda tutarlı bir şekilde kullanılmasını gerektirse de, bu kısıtlamanın öğrenicilerin ortak bir ana dilini paylaştığı sınıflar için geçerli olmaması gerektiğini; ana dilinin, hedef dili öğrenmeye çalışanların zihninde sürekli olarak bulunduğunu; öğrencilerin hedef dilde gözle görülür şekilde gerçekleştirdikleri her etkinliğin, görünmez ana dili bilgilerini de içerdiğini; dolayısıyla, sınıfın belirgin hedef dille biçimlenen yapısının, öğrencilerin zihninde ana dilinin varlığını da kapsadığını belirtir.

Özellikle tek dilli bir sınıfta, hedef dili ana dili olarak konuşan bir öğretici ile öğrenicilerle aynı ana diline sahip öğreticiler arasında, sınıfın öğretim ve iletişim dilini belirlemede bazı farklılıklar söz konusu olacaktır. Öğrenicilerle aynı ana diline sahip öğreticiler, sınıf iletişiminde yapaylığa düşme ve karşılaşılan güçlüğü ortak ana dilinde iletişimle aşabilecek olma (karmaşık dilbilgisi yapılarının işlevlerini, işleyişini, soyut kavramları açıklamak, bununla birlikte hassasiyet düzeyi yüksek konuların yarattığı riski azaltmak veya ortadan kaldırmak vb.) karşısında ana dili kullanma eğilimi gösterirler. Benzer durumlarda hedef dili ana dili olarak konuşan öğreticiler, öğrenicilerin dilini bilmiyorsa, ya üçüncü bir iletişim diline (Bu dil çoğunlukla uluslararası dillerden biridir.) ya karşılaştığı güçlükleri hedef dilde iletişim olanaklarıyla (beden dili, canlandırma, çizim, açıklama, örneklendirme gibi anlatım yollarından birini veya birkaçını kullanarak) ya da öğrenicilerin kendi aralarında ana dillerinde yaptıkları açıklamalara izin vererek aşma eğilimi gösterirler.

Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, Türkçeyle (ve Türk kültürüyle) farklı ilişki düzeylerindeki tek dilli (ve bununla uyumlu olarak tek kültürlü) sınıflarda öğretim planlanırken ve uygulanırken söz konusu yakınlığın somut ürünü olan sözcükler, dilbilgisel yapı veya işleyiş özelliklerinin yanı sıra yine ortak kültürel unsurlardan yararlanan öğretim uygulamalarına, bunları test eden yeterli sayıda deneysel çalışmaya gereksinim bulunmaktadır. Pek çok dinî, tarihî, etnik, diplomatik nedenle açıklanabilecek ortak kültür unsurları yanında yine Türkçeyle yüzlerce ortak söz varlığına sahip ülkelerdeki Türkçe öğretimi uygulamaları için bu tür kuramsal ve deneysel çalışmalar, öğrenicinin ana dilinin ve kültürünün dil öğretimi sürecindeki yeri konusuna yeni boyutlar kazandıracağı anlaşılmaktadır. Bunun örneği olarak Boşnakçadaki ortak söz varlığı için Abdulah Škaljić'in 1966 yılında yayımladığı *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* adlı çalışma, 8742 sözcük ile Türkçenin etkisinde ortaya çıkan çeşitli dilbilgisel işleyiş özellikleri sunmaktadır. Balkanlarda genel olarak ortak söz varlığından da bahsedilebilir. Bu ortak söz varlığını ortaya koyan bir çalışma olarak Prof. Dr. Lindita Xhanari LATİFİ tarafından 2015 yılında hazırlanan Balkan Dillerindeki Ortak Türkizmalar Sözlüğü yaklaşık 5000 sözcük listelemektedir. Türkçe ile ortak söz

varlığı ve dilbilgisel kullanım yanında yine pek çok ortak kültürel unsurdan yararlanarak yürütülecek yabancı dil öğretimi çalışmaları için bu dillerin sayısı, tarihî ve coğrafî ilişki alanının genişliğine uygun biçimde, İrani diller ile Arap dilleri için de kolaylıkla artırılabilir.

Yabancı ve ikinci dil sınıflarında ana dili kullanımı, yalnızca öğrenicilerin karşılaştıkları güçlükleri daha kolay aşabilecekleri inancıyla ana dillerine yönelmeleriyle değil, öğreticilerin ana dili kullanımına ilişkin inançları ve tercihleriyle de açıklanabilir. Özellikle de öğrenicilerle aynı ana diline sahip öğreticilerin, ellerinde istedikleri an işe koşabilecekleri bir kolaylaştırıcı araç olarak ana diline başvurmaları, bu süreçlerde daha belirleyici olabilir.

Öğrenici eğilimlerinde de üç önemli değişken söz konusudur. Bunlardan ilki, öğrenme bağlamı (hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerde veya başka bir yerde öğreniliyor olması), ikincisi öğretici tutumu, üçüncüsü de öğrenicinin hedef dili öğrenmeye ilişkin farkındalık düzeyi ve güdülenmesidir. Hem öğretici hem de öğrenici inançlarının, doğru stratejiler yardımıyla, amaca uygun hâlde biçimlendirilebileceği unutulmamalıdır.

Macaro (2001: 535) öğreticilerin, ana dilinin dil öğretimi sürecinde kullanımına dair üç farklı kuramsal konum alma üzerine düşünmelerini istemektedir:

- Sınıfı, hedef dilin ülkesi gibi kabul eden; ana dilinin kullanımında pedagojik bir değer görmeyen; sınıfı hedef dilin doğal iletişim ortamı gibi kabul ettiğinden ana dilinin tamamen sınıf dışında tutulmasını amaçlayan; öğretmenin yeterince yetenekli olduğu sürece ana dilini yabancı dil sınıfından çıkarılabileceğine inanan (1) *sanal konum* (the virtual position).
- Yine, ana dilinin kullanımında pedagojik bir değer olmadığını düşünüp; bununla birlikte, mükemmel öğretme ve öğrenme koşulları mevcut olmadığından öğretmenlerin ana diline başvurmak zorunda olduklarına inanan (2) *maksimum* (mümkün olduğu ölçüde hedef dilin kullanıldığı) *konum* (the maximal position).
- Ana dili kullanımında bazı pedagojik yararlar olduğuna inanmakla birlikte; öğrenmenin bazı yönlerinin aslında ana dili kullanımıyla geliştirilebileceğini savunup; bu nedenle, ana dili kullanımının doğru olup olmadığı ve doğruluğunun nasıl ortaya konulabileceğine ilişkin pedagojik ilkelerin sürekli araştırılması gerektiğini düşünen (3). *en uygun* (ölçüde ana dilinin kullanıldığı) *konum* (the optimal position).

Temel iletişim becerilerinin kazandırılması, pek çok bağlamda, tek dilli yabancı dil sınıfları için yeterli görülebilir. Öğrenicilerin çoğunun, özellikle tek dilli sınıflarda, hedef dilde ileri düzey yeterlilik kazanamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, daha gerçekçi öğrenme hedefleri belirlemek gerekebilir. (Holthouse, 2006: 29)

Ayrıca, hedef dili ana dili olarak konuşmayan öğreticilerin, kendisiyle aynı ana diline sahip öğrenicilerden oluşan tek dilli sınıflardaki, hedef dilin doğal konuşurlarının dilsel üretimlerinden farklı performanslarıyla, bilinçli ve sınırlı ana dili kullanımları belirli ölçülerde kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, tek dilli - çok dilli sınıf bağlamlarına ve öğreticinin hedef dille olan ilişkisine göre, öğreticilerin, öğrenici performanslarında

akıcılığa ve doğruluğa yükledikleri değer de farklılık gösterebilir. Hedef dile hem ders saati hem de doğal iletişim fırsatları nedeniyle yüksek oranda maruz kalan ikinci dil öğrenicilerinin (kendi beklentileri ve talepleri de bu yönde olabileceğinden) özellikle konuşma performanslarında doğruluğu önceleyen öğreticiler; çoğunlukla tek dilli (Bu durum, hedef dilin ana dili olduğu yerlerde mülteci, sığınmacı, misafir topluluktan bireylerin oluşturduğu sınıflar için daha az geçerli olabilir.) yabancı dil öğrenicilerinin benzer performanslarında kaygıyı azaltmak, özgüveni artırmak ve güdülemek amacıyla akıcılığı teşvik eden bir toleransa sahip olabilir.

Yabancı dil sınıflarında göz ardı edilemez ana dili kullanımının en doğal görünümleri kod değiştirmelerdir. Kod değiştirmeyi, hem iletişimi hem de öğrenmeyi kolaylaştıran doğal ve amaca hizmet eden bir fenomen, bir öğrenme stratejisi olarak gören Eldridge'e (1996: 304-310) göre kod değiştirme, ikinci dil öğrenicisine kısa vadeli faydalar sağlayan ancak uzun vadeli edinimi engelleme riski taşıyan bir stratejidir; ikincisi, görünümleri diller arası olarak analiz edilebilir; üçüncüsü ve belki de daha muhtemel olanı, öğrenici stilleri ile yetenekler ve kod değiştirme arasında güçlü bir ilişki olabilir. Eldridge (1996) konuyla ilgili deneysel çalışmasından çıkan önemli noktanın, tüm kod değiştirme örneklerinin yüzde 77'sinin de gösterdiği gibi, sınıftaki kodlamaların çoğunun öğrenme hedefleriyle ilgili, bir başka ifadeyle, sınıftaki görevlere yönelik olduğunu belirtir. Geri kalanların yüzde 16'sı, öğrencinin usule ilişkin konularda öğretmene yönelttiği yorum veya hedef dille ilgili, mevcut görevle ilgili olmayan sorulardır. Eldridge'in konuyla ilgili korpus analizi, hedef dilde başarı düzeyi ile kod değiştirme stratejilerinin kullanımı arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim, yüksek başarı gösteren öğreniciler, diğer öğrenicilerde olduğu kadar düzenli kod değiştirmiştir. Bu verilerden hareketle, hedef koddaki yetkinlik ne kadar yüksek olursa, öğrenenin yerel koda o kadar az geçeceği doğru kabul edilmeyebilir.

Littlewood ve Yu (2009: 70-74) öğrenicilerin hedef dille ilgili anlama, içselleştirme ve üretimlerine yardımcı olmak için tasarlanmış, stratejik olarak kullanılabilecek belirli teknikler ve görevler çerçevesi sunar. Buna göre; ana dili planlı bir yardım aracı olarak stratejik kullanılabilir. Çünkü, hedef dile dair sözcüklerin, yapıların ve ifadelerin anlamlarını belirginleştirmede ana dili etkili bir araç olabilir; böylelikle de etkin kullanım ve içselleştirmenin önemli aşamalarına daha hızlı geçiş yapabilir. Bu amaçla, Dodson (1972) ve Butzkamm (2003: 32-33) tarafından, diyalogların sunumunda, hedef dilde ifade edilen sözcüklerin, yapıların, anlamların; öğrenicilerin bilişsel sistemine yerleştirilip daha sonra hedef dil üzerinden yeniden ifade edildiği (*hedef dil* → *ana dili* → *hedef dil* dizisinde) 'sandviç tekniği' adıyla bir teknik önerilmiştir. Yapıların sunumunda, *hedef dil ve ana dili* arasındaki karşılaştırma, yeni ve tanıdık arasında bağlantılar oluşturarak (Aynı zamanda öğrencilerin genel dil bilincini daha da artırabilir.) güven duygusunu artırmaya da yardımcı olabilir. Uygulama aşamasında, "iki dilli yöntemin" kilit bileşeni, eşdeğer hedef yapıları ortaya çıkarmak için ana dilindeki uyaranların tekrarla kendisini gösteren bir sondaj aracı gibi kullanılmasıdır. Burada önemli bir nokta, eşdeğerliğin kelime düzeyinde değil, anlam düzeyinde olmasıdır: anlamlar öğrenicinin bilişsel sistemine yerleştirilir ve sonra hedef dil aracılığıyla yeniden ifade

edilir. Bu, öğrenicilerin, onlardan kaçınmak için iletişim stratejilerini kullanabileceklerinden, nadiren karmaşık yapıları kullanmaya zorlandığı tek dilli iletişimsel faaliyetlerin zayıflığını telafi edebilir. Hatta, öğreticiler, hedef dilde üretimin önceki aşamasında, öğrenicilerin ana dili kullanım durumlarından başlayan (yani hedef dilde sunmak üzere ana dilinde hazırlık yapma veya doğrudan ana dilinde hazırlık yapıp bunları hedef dilde yeniden ifade etme gibi) ve hedef dilde girdi oluşturmaya yönelik teşvik edici işlev gören etkinlikler tasarlayabilir.

Resmî söylemler ve kuramsal yaklaşımlar ile sınıf içi uygulamalardaki öğretici ve öğrenici performansları arasında önemli tutarsızlıklar yanında, dünyada pek çok ülkede yabancı dil öğretimi sınıflarında (öğrenicilerin çoğunlukla veya tek hedef dile maruz kalma, onu kullanma olanağı olduğundan) hedef dilin, ana dili karşısında sınıf iletişiminde hâkimiyetini pekiştiren ilke düzeyinde kararlar bulunmaktadır. (Littlewood ve Yu, 2009: 66-67) Bu noktada sorulması gereken önemli soru şu olmalı: Kuramsal çalışmalarda ortaya konulan ilkeler ile gerçek sınıf içi yabancı dil uygulamaları arasındaki bu tutarsızlığın sorumlusu kim, kuramcılar mı yoksa dil öğretimi uygulayıcıları mı? Bu soruya cevap arayanlara rehberlik edecek en doğru kaynak, şüphesiz, sınıf içi uygulamalar aracılığıyla üretilen verilerdir. Uygulamadan uzak kuramcıların görüşleriyle, kuramsal bilgilerden yararlanmayan ve uygulama deneyimini kuramsal bilgilere dönüştüremeyen öğreticilerin tercihleri, yararlı sonuçlara ulaşmayı zorlaştıran kısır bir döngü olarak varlığını sürdürecektir.

Özellikle tek dilli yabancı dil sınıflarında öğreticilerin ana dili kullanma tercihlerinin ardında daha çok şu nedenlerin öne çıktığı görülmektedir (Littlewood ve Yu, 2009: 68-69; Turnbull ve Arnett, 2002; Macaro, Tian ve Chu, 2018):

- anlama eksikliğinin olması durumunda anlamayı sağlamak veya kolaylaştırmak (örneğin akademik içeriklerin belirli yönlerini daha anlaşılır kılmak),
- anlamayı denetlemek (bazen çeviriyle),
- geri bildirimde bulunmak,
- kopması hâlinde kişiler arası iletişimi sağlamak,
- önemli olan arka plan bilgisini sağlamak,
- rutin olmayan faaliyet talimatlarını vermek,
- yapıcı sosyal ilişkiler kurmak (övgü, teşvik etme, onaylama vb.)
- karmaşık anlamların iletilmesinde zaman kazanmak (dilbilgisi kurallarının açıklanması, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının verilmesi vb.)
- sınıf ortamı üzerinde otoriteyi sağlamak,
- (öğreticinin ve öğrenicilerin ana dilinin aynı olması durumunda) öğretici tarafından kendi dil yeterliliklerini (yetersizliklerini) telafi etmek.

Bunlarla birlikte, ana dilinin, sınıf yönetimine yardımcı, geçici bir 'koltuk değneği' olarak telafi edici kullanımından (Littlewood ve Yu, 2009: 72) bahsetmek mümkün olabilir.

Özellikle deneyimin erken evrelerinde, hedef dilde iletişim stratejileri geliştirme, öngörülen zorlukların karşılanması için ilk ders planlamasının bir yönü olarak dikkati hak edecek kadar önemlidir.

Öğreniciler gereksinim duyduğunda, duygusal ve kişilerarası destek için ana dili stratejik olarak kullanılabilir. Ana diline başvuru, bu tür iletişimin öngörülemeyen, çoğu zaman karmaşık niteliğinden de kaynaklanıyor olabilir. Bu, dil öğretiminin, ölçütlerin uyuşmadığı ve "reçete tipi" çözümü bulunmayan birçok yönünden biridir.

Unutulmamalı ki, ana dili; eğer hedef dilin önceliğini tehdit ediyorsa, yabancı dil sınıfında 'en büyük tehlike' olabilir (Atkinson 1993: 13'ten alıntılayan Littlewood ve Yu, 2009: 75) diğer taraftan, 'sistemli, seçici ve makul dozlarda' kullanılabilirse de 'yabancı bir dilin sahip olabileceği en önemli müttefik' olabilir (Butzkamm, 2003: 36).

Kaynaklar

Atkinson, D. (1987). The mother-tongue in the classroom: a neglected resource?. *ELT Journal*, *41*(4), 241-247.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal, 28*(1), 29–39.

Butzkamm, W. (2017). Monolingual principle. M. Byram ve A. Hu (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (ss. 471-474). Routledge Taylor & Francis Group.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching Author. *TESOL Quarterly*, *33*(2), 185-209.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review, 57*(3), 402-423.

Dodson, C. J. (1972). *Language teaching and the bilingual method*. Pitman.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, *50*(4), 303-311.

Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum*, *5*, 27-37.

Littlewood, W. ve Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, *44*(1), 64-77.

Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, *85*. 531-548.

Macaro, E., Tien, L. ve Chu, L. (2018). First and second language use in English medium instruction context. *Language Teaching Research,* 1-21.

Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*, Longman.

Şener, S. ve Korkut, P. (2017). Teacher trainees' awareness regarding mother tongue use in English as a foreign language classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 41-61.

Thompson, L. (2017). Mother tongue. M. Byram ve A. Hu (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. (ss. 474-476). Routledge Taylor & Francis Group.

Turnbull, M. ve Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*(1) 204-218.