

41393

T. C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ EĞİLİMLER
VE
TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ**

41393

Hanife GÜVEN

Danışman
Doç. Dr. Ufuk SEMERCİOĞLU

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

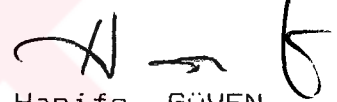
İZMİR
1995

Hocam Müberra ÖNEY 'e



Doktora tezi olarak sunduğum " Yabancı Dil Öğreti-
minde Yeni Eğilimler ve Türkiye 'de Fransızca Öğretimi "
adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve gelenek-
lere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıl-
dığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilen-
lerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış
olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24. I. 1995


Hanife GÜVEN

T U T A N A K

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün .. / .. / 1995 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ... maddesine göre Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hanife GÜVEN'in " Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Türkiye 'de Fransızca Öğretimi " konulu tezi incelenmiş ve aday 29.3 / 1995 tarihinde saat 11.00 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 20.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan Anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ~~kararı~~ ^{olduğuna} oy ~~kararı~~ ^{kararı} ile karar verildi.

BASKAN

ÜYE

ÜYE

İ Ç İ N D E K İ L E R

ÖNSÖZ	4
ÇİZELGELER DİZİNİ	8

BÖLÜM I PROBLEM VE YÖNTEM

1.0. GİRİŞ	11
1.1. PROBLEM	14
1.1.1. PROBLEM CÜMLESİ	16
1.1.2. ALT PROBLEMLER	16
1.1.2.1. öğrencilerle ilgili Alt Problemler....	16
1.1.2.2. öğretmenlerle ilgili Alt Problemler ..	17
1.1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	18
1.1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	18
1.1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	19
1.1.6. ARAŞTIRMANIN SINIR LARI	20
1.1.7. TANIMLAR	21
1.1.8. KISALTMALAR	25
1.2. YÖNTEM	25
1.2.1. ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	25
1.2.2. VERİLERİN TOPLANMASI	26
1.2.2.1. Anketin Geliştirilmesi	26

1.2.2.2. Anketin içeriği	27
1.2.2.3. Anketin Sekli	30
1.2.2.4. Anketin Uygulanması	31
1.2.3. ANKET VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	32
1.2.3.1. Kullanılan Bilgilerin Çözömlenmesi ...	32
1.2.3.2. Kullanılan istatistiksel Çözömleme Teknikleri	32
1.2.4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ	32
1.2.5. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	34

BÖLÖM II YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ EĞİLİMLER

2.1. EĞİTİMDE YENİ YÖNTEMLER	37
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN GELİŞMESİ	40
2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL YAKLAŞIMLAR.	47
2.3.1. GELENEKSEL YAKLAŞIM	48
2.3.2. YAPISAL / DAVRANIŞSAL YAKLAŞIMLAR	51
2.3.2.1. Doğrudan Yaklaşım	52
2.3.2.2. işitsel – Konuşsal ve Görsel – işitsel Yaklaşım lar	57
2.3.3. İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM	70

BÖLÖM III TÜRKİYE DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ

3.1. TARİHSEL GELİŞİM	81
3.1.1. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM	81
3.1.1.1. Eğitimde ilk Batılılaşma Girişimleri..	83

3.1.1.2. Tanzimat 'tan Cumhuriyet 'e	84
3.1.2. CUMHURİYET DÖNEMİ	85
3.2. GÜNCEL DURUM	87
3.2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI VE " JE PARLE FRANÇAIS "	88
3.2.2. XII. MİLLİ EĞİTİM SQRASI VE " JE VOYAGE EN FARNÇAIS "	91

BÖLÜM IV BULGU VE YORUMLAR

4.1. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ANKETİN BULGU VE YORUMLARI	101
4.2. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ANKETİN BULGU VE YORUMLARI	150

BÖLÜM V SONUC VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	173
5.2. ÖNERİLER	178

SONSÖZ	183
ÖZET	185
RÉSUMÉ	187
KAYNAKÇA	189
EKLER	202

Ö N S Ö Z

Sanatsal, bilimsel ve teknolojik alanda ulusal sınırların ortadan kalktığı günümüzde çağı yakalamak, üstünde yaşadığımız dünyayı daha iyi tanımak, başka ülkelerin ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal, sanatsal koşullarını yakından öğrenmek, hatta kendi kendimize daha nesnel bakabilmek için yabancı dil bilmenin gerekliliğinden söz etmek, artık herkesin bildiği bir doğruyu yinelemekten öteye gidemez.

Ülkemizde son zamanlarda art arda açılan özel kurslar, kültür merkezleri, Anadolu liseleri, özel okullar ve üniversitelerin yabancı dil eğitimi bölümleri yabancı dil öğrenme / öğretme olgusunun öneminin gerek kamuoyu, gerekse devlet kesimince ne ölçüde benimsenmiş olduğunu ve bu alanda sarfedilen geniş kapsamlı çabayı açıkça göstermektedir. Ne var ki, bu hızlı gelişme döneminde, Fransız dili öğretimi bir yandan sayısal olarak gözle görülebilir bir biçimde gerilemekte ve eski konumunu yitirmekte, öte yandan izlenince bittiğinde elde edilen sonuç umulanın çok gerisinde kalmaktadır.

Olgudan son derece rahatsız olan çok sayıda öğrenci,veli, öğretmen ve aydın bulunmasına karşın, bu alandaki çalışmaların yok denecek kadar az olması araştırma konumuzun seçiminde önemli rol oynamıştır. Yabancı dil öğretimindeki yeni eğilimlerin ışığında ülkemizdeki Fransızca öğretiminin durumunu saptamaya yönelik bu araştırma ile ortaya çıkan bulguların gelecek yıllarda yapılacak Fransızca öğretimi ile ilgili çalışmalara, uygulamacı ve kuramcılara ışık tutması temel ilke olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın yürütülmesinde pek çok kişinin işbirliği, yardım ve desteği olmuştur. Başta, doktora programına girmemde beni teşvik eden ve her konuda yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç.Dr. Ufuk SEMERCİOĞLU olmak üzere, anket sorularının hazırlanma ve değerlendirme aşamasında önemli katkılarından dolayı Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim üyesi Doç.Dr. Kamile AÇIKGÖZ 'e, Tevfik Fikret Lisesi Fransızca öğretmenlerinden Elisabeth SAYIN 'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırma için gerekli kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Fransa Büyükelçiliği Dil Etkinlikleri Bürosu eski müdürü François CHARGELEGUE ve elçilik danışmanı Dr. Jean-Paul CHAMPSEIX 'e, Anadolu Üniversitesi

öğretim üyesi Doç.Dr.Gülnihal GÜLMEZ 'e, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Yabancı Diller araştırma Merkezi Fransızca Komisyonu eski başkanı Ahmet ERBAŞ 'a, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesinde La France en direct 'ten Espace 'a birçok ders kitabına imza atmış olan araştırmacı-yazar Guy CAPELLE 'e, 1963-1966 döneminde Fransa Büyükelçiliği Kültür danışmanı Jean PINTHON ile birlikte Türkiye 'de Fransızca öğretimine damgalarını vuran Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi öğretim görevlisi Monique PINTHON 'a ve Üniversitemiz Güzel Sanatlar Fakültesi 'nde verdiği "Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri " dersini konuk öğrenci olarak izlememe izin veren Prof.Dr.İbrahim ARMAGAN 'a candan teşekkür ederim.

Anketin uygulama aşamasında her türlü kolaylığı gösteren Buca Anadolu, Saint-Joseph ve Tevfik Fikret Liseleri ve Ziya Gökalp ilköğretim Okulu yöneticilerine, anketi sabırla yanıtlayan aynı okul öğretmen ve öğrencilerine, özellikle araştırma sorununun oluşturulmasında ilk verilerin ortaya çıkmasını sağlayan ön araştırma için her türlü kolaylığı gösteren Saint-Joseph Lisesi müdürü Michel CUNAT 'ya ve Şirinyer Lisesi Fransızca öğretmenini Fatma YOGURTÇU'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle fikirlerimin olgunlaşmasına katkıda bulunan Buca Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 'ndaki tüm değerli meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilerime; araştırma süresince tüm güçlükleri benimle paylaşan, sonsuz sabır ve hoşgörüsüyle dil ve anlatım yönünden önemli katkılarda bulunarak araştırma metnini yazan meslektaşım ve eşim Uğur GÜVEN 'e, gösterdikleri anlayıştan dolayı çocuklarım Devrim Çetin ve Evrim GÜVEN 'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hanife GÜVEN

İZMİR-1995

ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE	Sayfa
1.1.	1992-1993 Öğretim Yılı'nda İzmir İl Merkezindeki Ortaokullar ve Ortaokula Dayalı Liselerde Fransızca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı 33
1.2.	Örneklemin Okullara Göre Dağılımı 35
3.1.	Örgün Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Okudukları Yabancı Dile göre dağılımı 91
3.2.	Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Fransızca Ders Kitapları 95
3.3.	Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Ortaokullarda Haftalık Ders Saatleri 97
3.4.	Bir Kısım Derslerin Öğretimini Fransızca Yapan Resmi ve Özel Okulların Hazırlık ve Orta Kısım Haftalık Ders Saatleri 98
4.1.1.	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ve Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyleri Açısından Okullara Göre Dağılımı101
4.1.2.	Öğrencilerin Fransa 'da ya da Fransızca Konuşulan Bir Ülkede Bulunma ve Ailede Yabancı Dil Bilme Açısından Okullara Göre Dağılımı107
4.1.3.	Öğrencilerin Okullarını Tercih sırası ve Fransızca Öğrenme Neden ve Amaçları Açısından Okullara Göre Dağılımı111

4.1.4.	Öğrencilerin Öğrenimleri Sırasında Okul Dışından Yardıma Gereksinim Duyma Durumu Açısından Okullara Göre Dağılımı	115
4.1.5.	Öğrencilerin Fransızca'yı Ders Dışında Kullanma Durumlarının Okullara Göre Dağılımı	119
4.1.6.	Öğrencilerin Okul Kütüphanesi ve Fransız Kültür Merkezinden Yararlanma Açısından Okullara Göre Dağılımı	125
4.1.7.	Öğrencilerin Sınıf içi Etkinliklerle ilgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı....	129
4.1.8.	Öğrencilerin sınavlarla ilgili Görüşlerinin Okullara Göre dağılımı	131
4.1.9.	Öğrencilerin Fransızca Olarak Yapılan Matematik ve Fen Bilgisi Dersleriyle ilgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı	135
4.1.10.	Öğrencilerin Öğretmenlerle ilgili görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı	139
4.1.11.	Öğrencilerin Kendi Düzeyleriyle ilgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı	143
4.1.12.	Öğrencilerin Fransız Dili, Fransızca Öğrenmemeleri Durumunda Tercih Ettikleri Diğer Diller ve Yabancı Dil öğreniminin Başlama Zamanı ile ilgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı	146
4.2.1.	Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve sosyo-ekonomik Düzeyleri Bakımından Okullara Göre Dağılımı	150
4.2.2.	Öğretmenlerin Fransız Dili ve Kültürüyle Olan ilişkileri Açısından Okullara Göre Dağılımı	156
4.2.3.	Öğretmenlerin Ders Kitapları, Diğer Araç-gereçler ve Ders içeriklerinin Belirlenmesi Konularındaki Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı	161

- 4.2.4. Öğretmenlerin Yabancı Dille Öğretim Yapan Okullarda Fransızca Derslerine Farklı Öğretmenlerin Girmesi, Yabancı Dil Öğretiminin Başlama Zamanı, Devlet Okullarında Fransızca Öğretimi / Öğrenimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapan Okullarda Matematik ve Fen Bilgisi Dersleriyle İlgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı164
- 4.2.5. Öğretmenlerin Sınavlarla İlgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı169
- 4.2.6. Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Okullara Göre Dağılımı....171



B Ö L Ü M I

PROBLEM VE YÖNTEM

1.0. GİRİŞ

Tüm dengeleri bilim ve teknolojinin sağladığı günümüzde, hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları, dünyanın en uzak köşelerinden farklı dil ve kültürden insanları yakınımıza kadar getirmektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesiyle birlikte başlayan, ulusların barış içinde bir arada yaşama özlemlerini yaşama geçirmek amacıyla kurdukları uluslararası örgütlerin sayısı hızla artmaktadır. Dünyanın küçülmesiyle turizm anlayışı da değişmekte, artık gidilen ülkenin deniz, kum ve güneşinden yararlanmaktan öte, o ülkenin insanı ve kültürüyle yakınlaşmak hedeflenmektedir. Öte yandan, gelişmiş ulusların büyüyen ekonomileri için gereksinim duydukları insan gücünü, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerden sağlamak durumunda kalmaları, İkinci Dünya Savaşından bu yana farklı uluslardan insanların Batı Avrupa'da ortak çıkarlar için bir araya gelmelerini ve yakınlaşmalarını sağlamaktadır.

iki binli yıllara yaklaşırken büyük bir hızla küreselleşen dünyamızda, ülkemiz de hızla dışa açılmaktadır. Bir yandan gelişme ve çağdaşlaşma isteğiyle Batı 'da Avrupa Topluluğuna girmeye çalışmakta, öte yandan güçlü bir ortaklık ve işbirliği kurma arzusuyla Doğu 'da Türk Uluslar Topluluğu diyebileceğimiz Türk Cumhuriyetlerine yakınlaşmaya hazırlanmaktadır. Üstelik oldukça yüksek bir turizm potansiyeline sahip olduğunun ve ekonomik sorunlarına çözüm getirebilmek için bu potansiyeli de en iyi biçimde değerlendirmek zorunda olduğunun bilincindedir.

Tüm bu olguların birlikte getirdiği iletişim sorunları yarım yüzyıldan beri, üzerinde yoğun bir biçimde çalışılan yabancı dil öğrenimi / öğretimi sorununun sık sık ele alınıp vurgulanmasını gerektirmiştir.

Oysa ülkemizde yabancı dil öğretimine baktığımızda durumun henüz istenen düzeyde olmadığı görülmekte, Özcan Başkan 'ın deyimiyle " altı yıllık bir Ortaöğretimdeki yabancı - dil uygulaması sonunda, öğrencilerin yabancı dile olan egemenlikleri, ilk baştakinden pek fazla olmamaktadır. " (1) O halde, ülkemizde yabancı dil

(1) Özcan BAŞKAN, " Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine ilişkin Saptamalar ", Eskişehir, izlem 1, 1978, s.6.

bilen insan gücü yetiştirme gereksiniminin yaşamsal boyutta olduğunu gözardı etmeden, eğitimimizde gerekli önlemlerin alınması ve öğretimin işlevsel duruma getirilmesi zorunlu olmuştur. Hızla değişen çağa ayak uydurmak, Atatürk 'ün vurguladığı gibi çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak için öncelikle tüm eğitim süreçlerinin yeniden değerlendirilmesi ve yabancı dil öğretiminin bu süreçte hakettiği yeri alması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi öğretmen, öğrenci, kurum, izlence, yöntem, kitap, değerlendirme ve araç-gereçlerden oluşan çok boyutlu bir süreçtir. Bu araştırma, yabancı dil öğretimindeki çağdaş eğilimlerin ışığında, Türkiye 'deki Fransızca öğretimini değerlendirmeye yöneliktir. Bu amaçla İzmir ilindeki dört farklı okulda yapılan araştırma ile kurumlar arasındaki farklılıkların boyutunun ortaya çıkarılması öngörülmüş ve alanında bir ilk araştırma olması nedeniyle makro düzeyde tutulması görüşü benimsenmiştir.

Çalışmanın I. Bölümünde araştırmanın önemi, amacı, alt sorunları ve sınırları belirtilecek, konuya ilişkin belli başlı tanımlar açıklanacak, ve yöntem hakkında bilgi verilecektir. II. Bölümde günümüze dek yabancı dil öğretiminde kullanılmış olan ve birçoğu halen güncelli-

gini koruyan belli başlı yaklaşımlar ele alınacak, III. Bölümde Türkiye 'de Fransızca öğretimi tarihsel gelişimi içinde incelenecektir. IV. Bölümde İzmir 'de 4 farklı ortaöğretim kurumunda yapılan araştırmanın bulguları yorumlanacak ve bu kurumlarda Fransız dili öğretiminin değişen ve gelişen beklentilere ne ölçüde yanıt verebildiği saptanmaya çalışılacak, V. Bölümde ise sonuçlar değerlendirilecektir.

1.1. PROBLEM

Genelde " bütün dünyada dikenli bir problem olarak (2) süregelmekte olan " ve henüz çözülmemiş güçlükler ve yoğun arayışlarla dolu olan yabancı dil öğretiminin amaçları, ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 'nın 10.05.1973 gün ve 380 Sayılı Kararı ile kabul edilen ve 04.06.1973 tarih ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi 'nde şu şekilde belirtilmektedir:

" Yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilere;

1.öğrenmekte oldukları yabancı dili hızlı konuşulduğunda anlayabilme,

(2) Özcan BASKAN, Yabancı Dil Öğretimi, ilkeler ve Çözümler, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:1475, 1969, s.117.

2. Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
3. Kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama,
4. Düşündüklerini yazı ile ifade edebilme
yeteneğini kazandırmak ve

5. Öğrendikleri dili okuldan sonra da
kendi kendilerine geliştirme güç ve istegini
kazandırarak gerek ileriki çalışmaları yönün-
den, gerek turizm ve uluslararası ilişki yönün-
den yurdumuza yararlı birer eleman olarak
yetişmelerine yardım etmektir. "

Eğitim, " bireyin davranışında kendi yaşantısı yo-
luyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme
süreci " , öğrenme ise, " yaşantı ürünü ve nisbeten
(3)
kalıcı izli davranış değişmesi " dir.

Yabancı dil öğretimi de kendine özgü ilke ve yön-
temleri olsa da genelde bir eğitim sorunudur ve öğrenme
olgusundan soyutlanamaz. O halde, yabancı dil öğrenmede
amaç, yukarıda sınırlanan dört temel beceriyi ayrı ayrı
ya da bir arada kullanabilmek, kısaca, bildirişim yeti-
sini kazanabilmek olmalıdır. Bu da, dili gerçek ortamlar-
da, gerçek gereksinimleri gidermek için, gerçek amaçlar-

(3) Selahattin ERTÜRK, Eğitimde Program Geliştirme,
Ankara, Yelkentepe Yayınları, No:4, 1972, s.12.

la kullanabilmek, başka bir deyişle, doğru yerde, doğru zamanda, doğru kişilerle ve doğru seçilmiş sözcük ve yapılar aracılığıyla iletişim kurabilmek demektir.

Dilbilimcilerin, ruhbilimcilerin, toplumbilimcilerin, teknisyenlerin, yazarların hatta yayınevlerinin durmadan çalışıp yarıştığı, sürekli yeni görüşlerin ortaya atılıp yeni araç-gereçlerin üretildiği bu alanda, yeniliklerin yaşama geçirilmesi, amaçlananın gerçekleştirilmesi kolay olmamakta, kuramsal çalışmalar uygulamada her zaman beklenen sonucu vermemektedir. Öte yandan, bizim gibi gelişmekte olan ülkelerde bu başdöndürücü çalışmalara ayak uydurmak kolay olmamakta, bir bölgeden diğerine, bir kurumdan ötekine uygulamada büyük farklılıklar gözlenmektedir.

1.1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Türkiye'de Fransızca öğretimi açısından Anadolu liseleri, özel Türk ve yabancı okullar ve normal yabancı dil öğretimi yapan okullar arasında ne gibi farklılıklar vardır? Bu kurumlardaki öğretmen ve öğrencilerin Fransızca öğretim / öğrenimi konusundaki görüşleri nelerdir?

1.1.2. ALT PROBLEMLER

1.1.2.1. Öğrencilerle ilgili alt problemler

a) Kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri;

- b) Ailede yabancı dil / Fransızca bilme durumu;
- c) Fransızca'yı ne amaçla öğrendikleri ve bu dili öğrenmelerini etkileyen kişi ve nedenler;
- d) Fransızca öğrenimi sürecinde dışarıdan yardıma gereksinim duyma durumu;
- e) Fransızca'yı ders dışında kullanma durumu;
- f) Sınıf içi etkinlikler, kullanılan araç-gereç ve ders kitaplarıyla ilgili görüşleri;
- g) Sınavlarla ilgili görüşleri;
- h) Fransızca yapılan Matematik ve Fen dersleriyle ilgili görüşleri;
- ı) Öğretmenlerle ilgili görüşleri;
- i)* Kendi düzeyleri ile ilgili görüşleri.

1.1.2.2. Öğretmenlerle ilgili alt problemler

- a) Kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri;
- b) Fransız dil ve kültürü ile ilişkileri;
- c) Ders kitapları, konuları, içerikleri ve diğer araç-gereçlerle ilgili görüşleri;
- d) Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen dersleriyle ilgili görüşleri;
- e) Sınavlarla ilgili görüşleri;
- f) Hizmet-içi eğitimle ilgili görüşleri.

1.1.3. ARASTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, ülkemizde, son derece rahatsız pek çok kesim olmasına karşın, bugüne kadar hemen hiçbir incelemeye konu olmamış ve gittikçe gerilemekte olan Fransız dili öğretimi alanında bilimsel bir tartışma başlatmaktır. Özel amaçları ise:

- a) Yabancı dil öğretimindeki yeni eğilimleri saptamak;
- b) Bu yeniliklerin ülkemizdeki değişik öğretim kurumlarında Fransızca öğretimine ne derece yansıdığını araştırmak;
- c) Zaman, emek ve paradan tasarruf ederek verimliliği en üst düzeye çıkarmak için, değişik öğretim kurumları arasındaki farklılıkları vurgulayarak bugünkü Fransızca öğretimini yeniden gözden geçirmek;
- d) Gelecek yıllarda yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır.

1.1.4. ARASTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde resmi öğretim kurumlarında Fransız dili öğretimi hızla gerilemekte, Eğitim fakültelerinden mezun olan Fransızca öğretmen adayları ilkökul öğretmenleri olarak istihdam edilmekte, mevcut Fransızca öğretmenleri ise, Fransızca derslerinin azlığı nedeniyle ya başka

derslere girmekte, ya da okulda nöbet tutma, kütüphane ile ilgilenme gibi ek görevlerle aldıkları maaşı hak etmeye çalışmaktadırlar.

Öte yandan Fransızca öğretim yapan özel okullara ve Anadolu liselerine gösterilen rağbet sürmektedir.

Bu araştırmada, dört değişik ortaöğretim kurumu öğrenci ve öğretmenleri, bir yandan kişisel özellikleri, ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından, öte yandan Fransız diline, öğretim / öğrenim etkinliklerine, Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen derslerine, kullanılan araç-gereç ve ders kitaplarına ilişkin görüşleri açısından karşılaştırılmaktadır. Böylelikle, öğretmen, öğrenci, yönetici ve konuya ilgi duyan herkese yararlı olunacağı, ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

Genelde Fransızca öğretimiyle ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olduğu ülkemizde, dört değişik kurum karşılaştırması açısından, araştırmanın, alanında önemli bir eksikliği gidereceği ve alana yönelik yeni tartışmalar başlatacağı düşünülmektedir.

1.1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Bu araştırmanın dayandığı belli başlı sayıltılar

şunlardır:

a) Öğrenci ve öğretmenlerin öğretim / öğrenim sürecine yönelik görüşlerinin alınması durum saptamak için gereklidir.

b) Araştırma sürecinde araştırma kapsamına giren kurumlardaki öğretimde bir değişiklik olmamıştır.

c) Belirlenen örneklem araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yeterlidir.

d) Görüşlerine başvuru alan öğrenci ve öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

e) Seçilmiş olan araştırma yöntemi, araştırmanın amacına uygundur.

1.1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLARI

Bu araştırmanın kapsamına:

a) 1992-1993 öğretim Yılında

b) İzmir ilindeki 4 ortaokulda

c) 179 orta üçüncü sınıf öğrencisi ile bu okullardaki Fransızca ve öğretimi Fransızca olarak yapılan matematik ve fen bilgisi derslerine giren toplam 42 öğretmen alınmıştır. Ara sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile diğer derslere giren öğretmenler kapsam dışında tutulmuştur. Bu nedenle, genellemeler, araştırmanın kapsadığı grup ve 1992-1993 öğretim Yılında

uygulanana izleneyle sınırlıdır.

1.1.7. TANIMLAR

Bu bölümde, herhangi bir kavram kargaşasına meydan vermemek için, araştırmada sıkça kullanılan terim ve kavramlar açıklanacaktır.

Dil: Belli bir insan topluluğunun düşündüklerini ve duyduklarını anlatmak için kullandığı her türlü işaret ve özellikle sesli işaretler dizgesidir. Martinet 'ye göre ise dil, " insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirim-⁽⁴⁾ lere ayrıştırmasını sağlayan bir bildirilişim aracıdır."

Anadili: " insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil "⁽⁵⁾ 'dir.

Resmi dil: " Bir devletin ülkesinde yasa uyarınca, uluslararası bir kuruluşun yönetmeliği gereğince resmi nitelik taşıyan işlemlerde kullanılması zorunlu⁽⁶⁾ dil " 'dir.

(4) André MARTINET, işlevsel Genel Dilbilim, Türkçesi: Berke VARDAR, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları, 1985, s.13.

(5) Berke VARDAR, Dilbilim ve Dilbilgisi Terimler Sözlüğü, Ankara, T.D.K. Yayınları, 1980, s.2.

(6) a.g.k., s.121.

İkinci dil: "Fransızca konuşulan Afrika ülkelerinde olduğu gibi ' ana dili olmayan ' bir dilin ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu, ya da Kanada, İsviçre, Belçika gibi birden fazla resmi dil bulunan ülkelerde ' yabancı dil ' e oranla küçük bir ayrımı belirten (...) bir deyim " (7) 'dir.

Yabancı dil: içinde yaşanan dilsel topluluktaki konumu ne olursa olsun genellikle okul ortamında öğrenilen ve anadilinden farklı olan dildir.

Örneğin, Almanya 'da yaşayan bir Türk çocuğu için anadili Türkçe, resmi dil ya da ikinci dil Almanca, okulda öğreneceği Fransızca da yabancı dil olacaktır. İkinci dil kavramı daha çok sömürge ülkeleri ya da birden fazla resmi dil bulunan ülkelerde yaygın kullanıma sahiptir. Resmi dil, bir çok ülkede aynı zamanda anadili, ya da ikinci dil konumlarında olabilmektedir. Yabancı dil öğretiminde uzun süre ikinci dil ve yabancı dil aynı anlamda kullanılmıştır.

Eğitim: " Çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü

(7) R.GALISSON / D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1983, s.478.

(8)
kapsayan her çeşit yetiştirmedir."

Öğretme: " Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. " (9)
" Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir. " (10)

Öğrenme: " Yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesi " (11)
'dir. Yabancı dil öğretiminde, 1960 ' lara kadar " edinimle " eş anlamda kullanılmış, 1965 ' te Chomsky ' nin " dil edinim aracı " adını vererek geliştirdiği yorumundan sonra ana dili öğrenimi için " edinim ", yabancı dil öğrenimi için " öğrenim " (12) sözcüğü kullanılmaya başlamıştır.

Yöntem: Belli bir amaca ulaşmak için izlenen yol anlamına gelen yöntem sözcüğü " Yunanca meta (=doğru) ve (13) odos (=yol) sözcüklerinin birleştirilmesinden " oluşmuştur. Yabancı dil öğretiminde, " belirli bir amaca

(8) Mahmut ADEM, Eğitim Planlaması, Ankara,A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, 1981, s.2.

(9) Fatma VARIS, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:7, A.Ü. Basımevi, 1978, s.16.

(10) Selahattin ERTÜRK, a.g.k., s.83.

(11) Aynı yapıt,ss.78-79.

(12) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: Noam CHOMSKY, Aspect de la théorie syntaxique, Paris, Seuil, 1971.

(13)İbrahim ARMAGAN, Yöntembilim-1, Bilimsel Yöntem, DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları,No:16 a, 1983, s.21.

cevap veren ve birbiriyle uyumlu eğitsel, ruhbilimsel ve dilbilimsel varsayımlara ya da ilkelere dayalı bir iş-
(14)
levler toplamıdır." Zaman zaman belirli bir hedefe ulaşmak için başvurulan tekniklerle eşanlı olarak kullanılmaktadır.

Yaklaşım: Uzun süre yöntemle aynı anlamda kullanılmış olan yaklaşım "birbiriyle bağdaştırılan ve bu düzeyde doğrudan doğruya tasarımı belirleyen, hem dilin doğasına ilişkin kuramları, hem de dil öğretimi kuramlarını (15) kuşatan varsayımlar takımı " olarak özetlenebilir. Bir yandan ders kitabının dayandığı temel ilke ve kuramları öte yandan bu kitabın nasıl öğretileceği konusunda ki öğüt ve önerileri içerir. Ömer Demircan, tarihsel süreç içinde 24 yaklaşım, 34 yöntem belirlemiştir. (*)

Hedef: " Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye

(*) Günümüz Fransızcasında yaklaşım " approche " ya da " méthodologie " sözcükleriyle karşılanmaktadır. Yabancı dil öğretimi için yazılmış belirli bir yaklaşımın somut gerçekleşmesi olan ders kitaplarına da " méthode " denmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz: Henri BESSE, Méthodes et pratiques des manuels de langues, Paris, Didier, 1985, ss.9-17.

(14) R. GALISSON / D.COSTE, a.g.k., s.341.

(15) Ömer DEMİRCAN, Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, Ekin Eğitim Yayıncılık, 1990, ss.139-280.

(16)
elverişli olan bir özelliktir. "

Hizmet-ici eğitim: Belirli koşullarda çalışan kişileri, verimliliği artırmak ve üretilen mal ve hizmetlerin niteliklerini yükseltmek için, belirli amaçlarla eğitmektir.

1.1.8. KISALTMALAR

B A L : Buca Anadolu Lisesi
S.J.L. : Saint-Joseph Lisesi
T.F.L. : Tevfik Fikret Lisesi
Z.G.i.O. : Ziya Gökalp ilköğretim Okulu

1.2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın niteliği, araştırma için seçilen veri toplama aracı, araştırmanın evreni ve belirlenen örneklem üzerine bilgi verilmektedir.

1.2.1. ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ

Bu araştırma, bir alan araştırmasıdır. Genelde betimleme yöntemi kullanılmaktadır. Durum saptamaya ve değerlendirmeye yöneliktir. Belirli ölçüde açıklama ve yordamayı da içermektedir.

(16) Selahattin ERTÜRK, a.g.k., s.25.

1.2.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasında öncelikle alanla ilgili kaynaklar taranmış, yabancı dil programları ve çalışma raporları incelenmiş, alanın uzmanlarıyla görüşülmüş, görüşme yoluyla ulaşılamayan uzmanlarla mektuplaşarak bilgi toplanmıştır. Araştırmacının konu ile ilgili deneyimleri, konunun ele alınışında ve araştırma probleminin oluşturulmasında ilk verilerin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır.

Araştırma, durum saptama ve değerlendirmeye yönelik olduğundan veri toplama aracı olarak " anket " kullanılmıştır.

1.2.2.1. Anketin geliştirilmesi

Anket sorularının saptanması için, Buca Anadolu, Saint-Joseph ve Şirinyer liselerinde öğrenci ve öğretmenlerle görüşülmüş, okul yönetimlerinin izniyle, öğrencilerden okullarındaki Fransızca öğretimiyle ilgili her türlü görüşlerini ve kendilerini en çok rahatsız eden sorunları kompozisyon biçiminde yazmaları istenmiştir. Öğrenci görüşleri Saint-Joseph ve Şirinyer Liselelerinde araştırmacı tarafından, Buca Anadolu Lisesi 'nde ise okulun Fransızca öğretmenleri tarafından alınmıştır.

Bu ilk verilerin ışığında ortaya çıkan görüş ve

yargılarla öğrenciler için 102, öğretmenler için de 76 maddeden oluşan bir ön anket hazırlanmıştır. ilgili danışmanın görüşüne sunulan bu ön ankete son biçim verilmeden önce, eğitim programları, ölçme ve değerlendirme, istatistik ve Fransız Dili Eğitimi alanında uzmanlaşmış beş öğretim üyesinin, her madde ile ilgili görüşleri alınmıştır ve % 80 'den fazla " evet " yanıtı verilen maddeler değiştirilmeksizin ankete alınmıştır. Sonuçta uzmanların da katkı ve eleştirileriyle öğrenciler için toplam 60, öğretmenler için de 36 maddeden oluşan anketler elde edilmiştir. Daha sonra, Fransızca öğretim yapan liselerdeki bazı öğretmenlerin Türkçe bilmedikleri gözönüne alınarak, öğretmenlere uygulanacak olan anket Fransızcaya çevrilmiştir.

Anketi ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri yanıtlayacağından, sorular hazırlanırken deneklerin özellikleri gözönünde bulundurulmuştur.

1.2.2.2. Anketin içeriği

Öğrenciler için hazırlanan anket iki ana bölümden oluşmaktadır. 37 maddeden oluşan birinci bölüm, öğrencilerin kişisel özelliklerini, ailevi durumlarını, sosyo-ekonomik düzeylerini ve Fransız dili ile olan ilişkilerini kapsamaktadır. 23 maddeden oluşan ikinci bölüm ise,

öğrencilerin öğretim / öğrenim süreci ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Anketin birinci bölümü 6 alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin:

a) Kişisel özellikleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik 10 madde,

b) Fransa 'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma ve ailede yabancı dil / Fransızca bilme durumuna yönelik 6 madde,

c) Fransız dilini öğrenmeyi seçme nedenleri ve amaçlarına yönelik 3 madde,

d) Öğrenimleri sırasında okul dışından yardıma gereksinim duyma durumlarına yönelik 4 madde,

e) Fransızca'yı ders dışında kullanma durumlarına yönelik 10 madde,

f) Okul kütüphanesinden ve Fransız Kültür Merkezi 'nden yararlanma durumlarına yönelik 4 madde bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümü de, 6 alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin:

a) Sınıf içi etkinliklere ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 4 madde,

b) Sınavlara ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 5 madde,

c) Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen derslerine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 3 madde,

d) Öğretmenlere ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 6 madde,

e) Kendi düzeylerine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 2 madde,

f) Fransız diline, Fransızca dışında tercih ettikleri dillere ve genelde yabancı dil öğreniminin başlama zamanına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 3 madde bulunmaktadır.

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket de iki ana bölümden oluşmaktadır. 19 maddeyi içeren birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve Fransız dil ve kültürü ile olan ilişkilerini saptamaya yöneliktir. 17 maddeden oluşan ikinci bölümde ise, öğretmenlerin öğretim / öğrenim süreci ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Anketin birinci bölümü 2 alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde, öğretmenlerin:

a) Kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeylerini saptamaya yönelik 12 madde,

b) Fransız dili ve kültürü ile olan ilişkilerini saptamaya yönelik 7 madde bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümü ise 4 alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin:

a) Ders araç - gereç ve kitapları, içerikler ve izlencelerle ilgili görüşlerini saptamaya yönelik 6 madde,

b) Yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesi, yabancı dil öğretimi / öğreniminin başlama zamanı, Devlet okullarında Fransızca öğretimi / öğreniminin durumu ve yabancı dille öğretim yapan okullarda Matematik ve Fen dersleri ile ilgili görüşlerini saptamaya yönelik 6 madde,

c) Sınavlarla ilgili görüşlerini saptamaya yönelik 3 madde,

d) Hizmet-içi eğitim kurslarına katılma durumu ve kurslarla ilgili görüşlerini saptamaya yönelik 2 madde bulunmaktadır.

1.2.2.3. Anketin şekli

Anket soruları kapalı uçlu ve çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Anketteki her madde 2, 3, 4, 5, 6 seçenekten oluşmaktadır. Deneklerden bazı maddeler için tek, bazı maddeler için daha çok seçeneğe yanıt vermeleri istenmiştir. Bazı maddelerin son seçeneği açık bırakılmıştır.

1.2.2.4. Anketin uygulanması

Dokuz Eylül Üniversitesi Rekrörlüğü ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü 'nden gerekli izinler alındıktan sonra (EK-1), anket önce 07.06.1993 tarihinde Z.G.i.O.'nda 30 deneye uygulanmıştır. Anketin yanıtlanması için bir ders saatinin uygun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış algıladığı bazı sorulara sözlü olarak açıklık getirilmiş, bu uygulama sırasında alınan notlarla daha sonra anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son biçimi verilmiş ve çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Ek-2 ve Ek-3).

Öğrencilere yönelik anket 14-18 Haziran 1993 tarihleri arasında, belirlenen dört okulda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yanlış yanıtlamayı önlemek ve zaman kazanmak için anketle ilgili açıklamalar sözlü olarak da yapılmıştır.

Öğretmenlere yönelik anketin uygulaması ise, ya araştırmacı ya da okul yönetimi tarafından, deneklere bir hafta süre tanınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan anketin dönme oranı Buca Anadolu Lisesi ve Ziya Gökalp ilköğretim ilkokulu 'nda % 100, Saint-Joseph Lisesi'nde % 90 ve Tevfik Fikret Lisesi 'nde % 77 ' dir. Bu okuldaki oranın diğerlerinden daha düşük olmasının nedeni,

araştırmacının bazı öğretmenlere ulaşamaması, ve bir öğretmenin de zamanının olmadığı gerçeğiyle anketi yanıtlamamasıdır.

Toplam 262 anket uygulanmış olup, 41 anket işaretlenmemiş maddeler bulunduğundan değerlendirme dışında tutulmuş, 221 anket ise değerlendirmeye uygun bulunmuştur

1.2.3. ANKET VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1.2.3.1. Kullanılan bilgilerin çözümlemesi

Bu araştırmada, kodlama formuna, araştırmacı tarafından elle işlenen bilgiler, Ege Üniversitesi Bilgisayar Merkezi elemanlarınca çözümlenmiştir. Merkezde gerçekleştirilen işlemlerden sonra bulgular çizelge haline getirilerek yorumlanmıştır.

1.2.3.2. Kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri

Araştırmada frekans, yüzdeler ve Chi-Kare yöntemi kullanılmıştır.

1.2.4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Bu araştırmanın evrenini 1992-1993 Öğretim Yılında, İzmir il sınırları içinde, yabancı dil olarak Fransızca

okutulan ortaöğretim kurumları Orta 3. sınıf öğrencileri ve aynı okullardaki Fransızca ya da öğretim dili Fransızca olan Matematik ve Fen dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çizelge 1.1. ' de 1992 - 1993 Öğretim Yılı'nda izmir il merkezindeki, ilköğretim okulu, ortaokul ya da, ortaokula dayalı liselerin orta kısmında Fransızca öğrenim gören toplam öğrenci sayısı görülmektedir.

Çizelge: 1.1

1992-1993 Öğretim Yılı 'nda izmir il Merkezi 'ndeki Ortaokullar ve Ortaokula Dayalı Liselerde Fransızca öğrenim Gören öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

ilçe	Okul	Öğrenci Sayısı
Bornova	Mustafa Kemal Lisesi	1
	Sıdıka Rodop Lisesi	4
	Suphi Koyuncuoğlu Lisesi	3
	Kız Meslek Lisesi	16
Buca	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	154
	Kız Meslek Lisesi	30
	30 Ağustos Ortaokulu	56
	Gürçeşme Lisesi	118
	Şirinyer Lisesi	66
	Buca Anadolu Lisesi	199
	Ahmet Adnan Saygun Lisesi	18
Cigli	Ali Şir Nevai Lisesi	3
Konak	Alsancak Ortaokulu	66
	Fevzi Çakmak Ortaokulu	46
	Güzelyalı Ortaokulu	16
	Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu	29
	Şehit Gazeteci Hasan Tahsin Ortaok	127
	Şehit Fethi Bey Ortaokulu	78
	Gültepe Ortaokulu	146

	Beştepeler Lisesi	131
	Karabağlar Cumhuriyet Lisesi	104
	Vali Nevzat Ayaz Lisesi	2
	Agâh Efendi ilköğretim Okulu	9
	Eşref Paşa Tınaztepe ilk.Okulu	57
	ibni Sina ilköğretim Okulu	3
	Kestelli Şerife Eczacıbaşı ilk.Öğ.	33
	Ziya Gökalp ilköğretim Okulu	342
	Mersinli Kız Meslek Lisesi	11
	Özel Tefvik Fikret Lisesi	453
	Özel Saint-Joseph Lisesi	315
Narlıbahçe	Balçova Lisesi	49
	Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi	76
Karşıyaka	Bayraklı Lisesi	2
	Gazi Lisesi	18
	Karşıyaka Lisesi	27
	Fevzi Paşa ilköğretim Okulu	65
	Kız Meslek Lisesi	3
Toplam		2876

Kaynak: izmir il Milli Eğitim Müdürlüğü istatistikleri,1992.

Araştırma kapsamına genel kültür amaçlı Devlet ortaokulları içinde Ziya Gökalp ilköğretim Okulu 'nun alınmasının nedeni, bu okulun orta üçüncü sınıflarında Fransızca öğrenim gören öğrenci sayısının fazla olması ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulları temsil etmesidir.

1.2.5. ARASTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın örneklemi 1992-1993 Öğretim Yılında izmir 'de öğretim dili Fransızca olan B.A.L., S.J.L., T.F.L. 'nin tüm Orta 3.sınıf öğrencileriyle Z.G.i.O 'nun Orta 3. sınıflarında yabancı dil olarak Fransızca öğre-

renim gören tüm öğrencileri ve aynı okullardaki Fransızca ve öğretim dili Fransızca olan Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlerini kapsamaktadır. İlk üç kurum İzmir 'de tek olduğu için, her üçü de araştırma örnekleme kapsamına alınmış, normal Fransızca öğretimi yapan Devlet ortaokulu seçiminde ise, okulun orta üçüncü sınıfında Fransızca öğrenim gören öğrenci sayısı gözönünde tutulmuştur. Çizelge 1.2. 'de anketin örnekleme görülmektedir.

Çizelge : 1.2.

Evren ve örneklemin okullara göre dağılımı

Okullar	öğrenci		öğretmen	
	Mevcut	Örneklem	Mevcut	Örneklem
B.A.L.	40	39	6	6
S.J.L.	70	41	20	18
T.F.L.	96	45	19	14
Z.G.i.	66	54	4	4
Toplam	272	179	49	42

B Ö L Ü M II

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ EĞİLİMLER

Yabancı dil öğretimine tarihsel açıdan bakıldığında bir yandan dönemlerin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine, öte yandan gelişen bilim ve teknolojinin etkilerine göre öğretim / öğrenim yöntemlerinin de değişikliğe uğradığı görülmektedir.

Yüzyıllar boyu dilbilgisi, sözbilim ve eğitimbilimin etkileri, XX. Yüzyılın başından itibaren dilbilim ve ruhbilimin verileri ve ikinci Dünya Savaşından sonra da teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sayesinde, dilin daha çabuk ve daha etkili bir biçimde öğrenileceği öngörülmüştür. 1960 'lı yıllarda üretici - dönüşümsel dilbilgisinin tüm sorunları çözeceği sanılmış, ancak her zaman olduğu gibi, belirli bir süre geçtikten sonra hayal kırıklığı ağır basmaya başlamıştır. Günümüzde ise bir yandan ruhdilbilim ve toplumdilbilimin, öte yandan kullanımbilimin, dil öğretiminde çok önemli bir rol oynadıkları gözlenmekte ve bu bilim dalları öğretme / öğrenme sürecinin, artık toplumsal bir birey olarak

kabul edilen " öğrenen " üzerinde yoğunlaşmasında etkili olmaktadır.

Öğretme / öğrenme olgusuna onu oluşturan üç temel öge olan öğretmen / öğrenci / ders kitabı açısından baktığımızda ise yüzyıllar boyunca, hem bir bilgi deposu hem de bu bilgiyi nasıl öğreteceğini bilen olağanüstü bir kişilik olarak kabul edilen öğretmen ön sırayı tutmuş, ikinci Dünya Savaşından sonra teknolojik yeniliklerle donatılmış mükemmel bir ders kitabının tüm sorunları çözeceği ve yabancı dil öğretimini hızlandıracığı sanılmış, ancak umulanın gerçekleşmemesi son çeyrek yüzyılda bakışların öğrenciye çevrilmesini sağlamıştır. Gerçekten de, günümüzde yabancı dil öğretimine baktığımızda her şeyden önce öğrenen bireyin geldiğini, onun öğrenme isteği, ya da isteksizliği, gereksinimleri, dile ve öğretmene karşı tutumu, dili ne amaçla öğrendiği ve duygusal sorunlarının yöntem ve yaklaşımları yönlendirdiği gözlenmektedir.

2.1. EĞİTİMDE YENİ YÖNTEMLER

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde yeni eğilimlerin kökeni ilk Çağın büyük düşünürlerinden Sokrates'e (i.ö. 469-399) kadar uzanmaktadır. Bu büyük düşünürün gerçek dışı bilgileri ortadan kaldırmak ve genel geçer

doğruları gün ışığına çıkarmak için kullandığı diyalog-
lardan oluşan kendine özgü araştırma ve öğretme yöntemi,
öğrencinin susup dinlemesini değil, tersine düşünerek ve
araştırarak öğrenim sürecine etkin bir biçimde katılma-
sını sağlamaktadır. Bu anlamda Sokrates tümevarım işle-
minin de babası sayılır.
(1)

Yine ilk Çağın büyük yazar, devlet adamı ve düşü-
nürlerinden Seneca da (i.Ö. 4 - i.S. 65), öğretici
yapıtlarında soru - yanıt yöntemini benimsemiş ve
" insan okul için değil, yaşam için öğrenmelidir "
diyerek öğretimin işlevsel olması gerektiğini dile
getirmiştir.
(2)

XVI. Yüzyılda Fransız yazarları Rabelais ve
Montaigne, ortak bir tutumla, Orta Çağın ezbere dayalı,
otoriter eğitim anlayışını sert bir biçimde eleştirmiş-
lerdir. Montaigne ansiklopedik bilgi hamallığına karşı
çıkararak, öğretmenin rolünün, öğrencinin herşeyi kendi
kendine keşfetmesini sağlamak olduğunu belirtmiş,
Rabelais öğrenme olgusunun yaşamda kullanılabilecek
pratik bilgiler ve bireyin serbest gelişmesi üzerine

(1) Bkz: Macit GÖKBERK, Felsefe Tarihi, İstanbul, Remzi
Kitabevi, 1961, ss.46-52.

(2) Bkz: Necdet SAKAOĞLU, Osmanlı Eğitim Tarihi, İstan-
bul, İletişim Yayınları, S.53.1991.

(3)

kurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Öte yandan dünya bilim tarihine geçmiş biricik
(*)
medreseli olan Kâtip Çelebi (1609 - 1656) öğretimin
birden fazla duyuya seslenen araçlarla daha kolay
(4)
öğrenileceğini savunmuştur.

Aydınlanma Çağının büyük düşünürü Jean Jacques
Rousseau 'ya gelince Emile ou de l'éducation adlı
yapıtında, çocuğun kendine özgü görme, düşünme, hissetme
biçimleri olduğunu belirterek, öğrencinin bir takım
ezbere bilgileri yineleme yerine, özgür bir ortamda
kişiliğini geliştirerek bilimi kendi kendine keşfetmesi
ve onu yeniden yaratması gerektiğini vurgulamıştır.
Böylece, Emile 'e bilimi değil, ama gereksinim duyduğun-
da onu nasıl öğrenebileceğini öğrettiğini söyleyerek,
bir ölçüde, " çok doldurulmuş değil, iyi yetişmiş " kafa
(5)
öneren Montaigne 'e katılmıştır.

(*) O.N. ERGİN, Kâtip Çelebi'yi medreseli saymamakta, o-
todidakt yetiştirdiğini belirtmektedir. Ayrıntılı bilgi için
bkz: Türkiye Maarif Tarihi, Cilt:I-V, İstanbul, 1977.

(3) Ayrıntılı bilgi için bkz: M. Montaigne, Denemeler,
1. Kitap, XXV. Bölüm, İstanbul, Cem Yayınevi, 1985.
F.RABELAIS, Gargantua ,(1534), XIV, XV, XXIII ve XXIV.
Bölümler, Pantagruel , (1532), VII.Bölüm, Guy DEMERSON,
Rabelais, Oeuvres complètes, Paris, Le Seuil, 1973.

(4) Kâtip Çelebi, Mizanü'l - Hakk fi ihtiyarül - Ahakk,
İstanbul, 1286 (1869), Aktaran: Necdet SAKAOĞLU, Osmanlı
Eğitim Tarihi, İstanbul, İletişim Yayınları, 1991, s.42.

(5) J.J. ROUSSEAU, Emile ou de l'éducation, Livre Troi-
sième, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, ss.211-271.

XIX. Yüzyılda sanayinin gelişmesiyle gündeme gelen toplumcu eğitim anlayışında ise eğitimin üretim için olması savunulmuştur. Spencer (1820 - 1903), insanların yeteneklerini, hem kendileri, hem de diğer insanlar için en yüksek yararı sağlayacak biçimde geliştirecek olan bir eğitimden yanadır.

Yabancı dil öğretimi de genel eğitim alanındaki bu gelişmelerden çağına göre az ya da çok etkilenecek değişmiştir. Yeni eğilimlere geçmeden önce, yabancı dil öğretiminin geçirdiği evreleri kısaca gözden geçirmekte yarar vardır.

2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN GELİŞMESİ

Yabancı dil öğretimindeki gelişmeleri, yüzyıllar boyunca bu alanı dile getirmek için kullanılan sözcüklerde gözlemlemek mümkündür. Başlangıçta çok uzun bir süre " Dil Öğretme Sanatı " diye adlandırılan bu alan dilbilim ve ruhbilimin etkisi altında kaldığı dönemlerde en büyük kavram kargaşasını yaşamış, önce " Uygulamalı Dilbilim " ya da " Yabancı Dillerin Öğretimine Uygulanan Dilbilim " adını almış, yine aynı dönemlerde zaman zaman " Dil Öğretim Yöntemi " olmuş, günümüzde ise artık " Dil Öğretimi " adı altında başlı başına bir bilim dalı olarak kendini kabul ettirmiştir.

Kavramlardaki bu gelişme ve değişme, dil öğretim ilkeleri söz konusu olduğunda da gözlemlenmektedir. Önceleri bu ilke ve varsayımları dile getirmek için kullanılan " yöntem " sözcüğü zamanla yerini " yöntembilim " 'e, günümüzde ise " yaklaşım " 'a bırakmış görünmekteyse de, hem değişik ilke ve yorumları adlandırma da, hem de bunları sınıflandırmada yazarlar, araştırmacılar ve bilim adamları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmaktadır.

Dil öğretiminde anadilinin kullanılıp kullanılmamasını ölçüt alan Eva Buck dolaylı ve doğrudan olmak üzere belli başlı iki yöntem belirlemekte, Amerika 'da geliştirilen işitsel - konussal ve Fransa 'da geliştirilen görsel - işitsel yöntemleri doğrudan yöntemin geliştirilmiş biçimleri olarak kabul etmektedir. (6)

Daniel Coste, eski ve yeni olmak üzere ikiye ayırdığı yöntemlerden geleneksel ve doğrudan yöntemleri eski, işitsel - konussal ve görsel - işitsel yöntemleri (7) ise yeni yöntemler olarak değerlendirmektedir.

(6) Bkz: Eva BUCK, *Pédagogie du Français langue étrangère*, İstanbul, i.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları. No:1484, 1970, ss.32-46.

(7) Bkz: Daniel COSTE, " Le Renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère ", FDM, No:87, Paris, Hachette/Larousse, 1972, ss.12-21.

Hikmet Sebüktekin, günümüzde yapısal - davranışsal yaklaşıma dayalı kulak - dil alışkanlığı yöntemi ve evrensel - bilişsel yaklaşıma dayalı bilinçli kural öğrenme yöntemi adıyla belli başlı iki yöntem kullanıldığını belirttikten sonra, geçmişte uygulanan ve bugün de etkinliklerini yitirmemiş bulunan iki yöntem olan dilbilgisi - çeviri ve düzvarım yöntemlerinin ise geliştikleri zaman gereği, dilbilim ve ruhbilim alanlarında kuramlaşmış varsayımlara değil, kimi genel inanç ve görüşlere dayalı olduklarını vurgulamaktadır. (8)

Henri Besse, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin sınıflandırılması için aşağıda sıralanan 4 ölçüt saptamıştır:

1. Dil göstergelerinin öğretilmesi:

- a) anadili kullanarak,
- b) resim, jest, mimik, film gibi dilsel olmayan göstergeleri kullanarak.

2. Dilbilgisi öğretimi:

- a) kurallar açıklanarak,
- b) kurallar açıklanmadan, yoğun yapı alıştırmayla,

(8) Bkz: Hikmet SEBÜKTEKİN, Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil izlenceleri, İstanbul, B.Ü.Yayınları, No:273, 1981, ss.65-78.

c) özgün iletişim durumlarının benzerleri yaratılarak bildirilişim içinde.

3. Metin seçimi:

a) özel olarak sınıf için yazılmamış, amaç-dili konuşanlar tarafından kullanılan özgün metinler ya da seçme parçalar,

b) sınıf için öğretmen ya da kitabın yazarı tarafından yazılmış öğretici metinler.

4. Konuların sıralanışı:

a) öğretilecek dilbilgisi konuları ya da sözcükler göz önüne alınarak önceden belirlenmiş bir diziliş,

b) gerçek iletişim işlevleri göz önüne alınarak, belirli bir sıra gözetilmeden, öğrencinin gereksinimine göre seçilebilecek bir diziliş.

Bu ölçütlere göre Henri Besse, doğal, dilbilgisi - çeviri, okuma - çeviri, doğrudan, işitsel - konuşsal, görsel - işitsel ve iletişimsel - bilişsel olmak üzere 7 (9) yöntem belirlemiştir.

Nilüfer Tapan, XX. Yüzyıl Almanca Öğretim yöntemlerini dilbilgisi - çeviri, konuşsal - işitsel ve bildirimsel - işlevsel olmak üzere belli başlı 3 sınıfa

(9) Bkz: Henri BESSE, Méthodes et pratiques des manuels de langues, Paris, Didier, 1985, ss.21-54.

(10)
ayırmaktadır.

Christian Puren, geleneksel, doğrudan, etkin ve görsel - işitsel olmak üzere 4 yaklaşım belirlemekte, ve özellikle doğrudan ve görsel - işitsel yaklaşımların içinde doğrudan, sözlü, etkin, öykünme, yineleme ... (11) gibi yöntemler saptamaktadır.

Gülnehal Gülmez, ise sınıflandırmasını Henri Besse 'in belirlediği ölçütlere göre yaptığını vurguladıktan sonra, dilbilgisi - çeviri, doğrudan ve işitsel - konuşsal yöntemlerden oluşan eski, henüz önü açık bir araştırma olarak gördüğü görsel - işitsel ve günümüzde kullanılmakta olan iletişimsel - bilişsel olmak üzere (12) belli başlı 3 yaklaşım saptamaktadır.

Boyer, Butzbach ve Pendanx yine Henri Besse 'in yukarıda belirttiğimiz ölçütlerine dayanarak geleneksel yöntemin dil öğretiminin tarih öncesine ait olduğunu belirtmekte ve doğrudan yöntemin çağdas öğretimin

(10) Bkz: Nilüfer TAPAN, Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış doktora tezi, i.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986, ss.4-28.

(11) Bkz: Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, Paris, Nathan-CLE International, 1991, ss.21-396.

(12) Bkz: Gülnehal GÜLMEZ, Introduction à la didactique du FLE, Un point de vue méthodologique, Eskişehir, A.Ü. Yayınları, No: 322, 1989, ss.23-136.

esiğinde bir işlemler bütünü oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Daha sonra sırasıyla konuşsal - işitsel yöntemler ve görsel - işitsel yaklaşımı inceledikten sonra (13) iletişimsel yaklaşımı uzun uzun çözümlemektedirler.

Özcan Demirel, önce temel yöntemler adı altında dilbilgisi - çeviri, düzvarım, kulak - dil alışkanlığı, bilişsel öğrenme, iletişimci ve seçmeli olmak üzere 6 yöntem saptadıktan sonra, diğer yöntemler başlığı altında telkin, grupla dil öğretimi, sessizlik ve tüm fiziksel tepki olarak adlandırdığı 4 yöntemden (14) söz etmektedir.

Bu konuda en ayrıntılı araştırma, saptadığı 30 yaklaşım ve tam 35 yöntemle, Ömer Demircan tarafından yapılmıştır:

a- Yaklaşımlar :

1. Biçimsel yaklaşım
2. Sözlü yaklaşım
3. Uygulamalı yaklaşım
4. Görsel yaklaşım
5. Konuşsal yaklaşım
6. Doğal yaklaşım
7. Yapısal ve bilimsel yaklaşım

(13) Bkz:Henri BOYER, Michèle BUTZ-BACH, Michèle PENDANX, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère Paris, CLE International, 1990. ss.10-80.

(14) Bkz: Özcan DEMİREL, Yabancı Dil öğretimi, ilkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara, Usem Yayınları, 1990, ss.29-52.

8. Bileşik yaklaşım
9. Temel ingilizce yaklaşımı
10. işitsel - dilsel yaklaşım
11. Durumsal yaklaşım
12. Bilişsel yaklaşım
13. işitsel - görsel yaklaşım
14. Çok sicilli yaklaşım
15. Dönel yaklaşım
16. Çözümleyici yaklaşım
17. Bireşimsel yaklaşım
18. insancıl yaklaşım
19. işlemleyici yaklaşım
20. işlevsel - kavramsal yaklaşım
21. Doğal yaklaşım - 1975
22. Düzeltili yaklaşım
23. iletişimsel yaklaşım
24. Belirli - amaçlı dil öğretimi:
 - a) Edebiyat ağırlıklı yaklaşım
 - b) Dil odaklı yaklaşım
 - c) Beceri odaklı yaklaşım
 - d) Okuduğunu anlama yaklaşım
 - e) Söylemsel yaklaşım
 - f) öğrenme odaklı yaklaşım
25. Toplumsal - ruhbilimsel yaklaşım

b- Yöntemler:

1. Dilbilgisi yöntemi
2. Çeviri yöntemi
3. Dilbilgisi - çeviri yöntemi
4. Jacoto yöntemi
5. Akılcı yöntemi
6. Özümleme yöntemi
7. Sesbilimsel yöntemi
8. Sauveur - Henesse yöntemi
9. Doğal yöntem
10. Diziler yöntemi
11. Ruhbilimsel yöntem
12. De Sauze yöntemi
13. Berlitz (Berlic) yöntemi
14. Seçmecî yöntem
15. Eşdeşler yöntemi
16. Örgü alıştırması yöntemi
17. Güdümlü - dil yöntemi
18. Dolaysız yöntem

19. Sözlü yöntem
20. Yeni yöntem
21. Tan - gan yöntemi
22. insanbilimsel yöntem
23. Okuma yöntemi
24. Birim yöntemi
25. Uygulam - kuram yöntemi
26. işitsel - dilsel yöntem
27. Durumsal - bağlamsal yöntem
28. Olgular - yöntemi
29. CREDIF yöntemi
30. iki - dilli yöntem
31. Sessiz - yol yöntemi
32. Danışmanlı dil öğrenim yöntemi
33. Esinlemeli yöntem
34. Tüm fiziksel tepki yöntemi
35. Tiyatro yöntemi (15)

2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL YAKLAŞIMLAR

Yöntemler arasındaki farklılıklar, kanımızca ayrıntılarda ve özellikle başlangıç aşamasında kendilerini göstermektedir. Yıllar gecip uygulama sonuçları elde edildiğinde ve konuya daha sağıduyulu yaklaşıldığında, gerçekte yöntemlerin kendilerinden çok, uygulandığı koşullar ve öğretmenin yeterliliğinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu görüşten hareket ederek, Henri Besse 'in yukarıda saydığımız ölçütleri ışığında, yabancı dil öğretiminin evrimi incelendiğinde günümüze kadar kullanılan ve birçoğu halen uygulama alanında

(15) Bkz: Ömer DEMİRCAN, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, 1990, ss.143-283.

Önemi koruyan 3 temel yaklaşım görülmektedir:

1. Geleneksel yaklaşım
2. Yapısal / davranışsal yaklaşımlar
3. Bildirişimsel - işlevsel yaklaşım.

2.3.1. GELENEKSEL YAKLAŞIM

XV. Yüzyılda, İstanbul'un Türkler tarafından alınmasıyla İtalya'ya göç eden aydın ve sanatçılarla başlayan Rönesans hareketi, matbaanın icadıyla kitap basımının kolaylaşması, ve özellikle bazı teknolojik buluşlar ve büyük coğrafya keşifleri sonucunda kurulan denizasıırı sömürgelerle birlikte, ortak iletişim aracı olarak çağdaş ulusal dillerin öğretimi gündeme gelmiştir. O güne kadar, yabancı dil öğretimi denince, Batı'da, bir yandan eski Yunan Uygarlığının dili olan eski Yunanca, öte yandan Roma imparatorluğu'nun Hristiyanlığı devlet dini olarak kabul etmesiyle birlikte yaygınlaşan Latince, Doğu'da ise, Farsça ve İslamiyetle birlikte yaygınlaşan Arapça öğretimi anlaşılıyordu.

(*)

Ölü dillerin öğretiminde uzun yıllar kullanılan, yaşayan dillerin öğretimi gündeme gelince de örnek alı-

(*) Günümüzde artık bildirişim aracı olarak kullanılmayan, dilsel bir toplulukca konuşulmayan, yalnız bıraktığı çeşitli yazılı belgelerle tanınan dil, Bkz: Berke VARDAR (yönetiminde), Dilbilim ve Dilbilgisi Sözlüğü, Ankara, TDK Yayınları, 1980, s.116.

nan bu yaklaşımın XVI. ve XVII. Yüzyıllarda Avrupa 'da yaygın olarak kullanıldığı, XVIII.Yüzyılda gerilediği, ancak XIX. Yüzyılda altın çağını yaşadığı, XX. Yüzyılın önemli bir bölümünde de sürdüğü sanılmaktadır. (16)

Dilbilgisi - ceviri yöntemi de denilen bu yaklaşım dilbilgisi kuralları ve sözcük öğretimi üzerine kurulmuştur. Daniel Coste, kullanılan araç - gereçleri " bir yanda öğrencinin dilbilgisi kurallarını ve onların açıklamalarını bulacağı bir dilbilgisi kitabı, diğer yanda iki dilli bir sözlük,ortada ise bir dilden diğerine çevrilecek yazınsal metinler " (17) diye özetlemektedir. ileri aşamasında dilbilgisi - okuma yöntemi diye adlandırılmasının nedeni bu yazınsal metinlerdir. Amaç dili kullanan toplumun kültürünü en iyi biçimde yansıttığı kabul edilen ve dilin en güzel yazınsal ve düşünsel örneklerini oluşturan bu seçme metinlerle öğrencinin kültürünün genişletilmesi amaçlanmakta, ancak " günlük yaşamda kullanılmakta olan dilden oldukça farklı ve iletişim aracı olarak pek yararlı olmayan özenli bir yazı dili " (18) öğretilmektedir.

(16) Bkz: Henri BESSE, a.g.k.,s.27.

(17) Daniel COSTE, a.g.m., s.13.

(18) Eddy ROULET, "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ", E.L.A., No:21, Paris, Didier, 1976, s.43.

Dil göstergelerinin anlamının açıklanmasında, ana dili kullanılmakta, her sözcük ana diline çevrilmektedir.

Dilbilgisi öğretimi, geleneksel dilbilgisi anlayışına göre yapılmaktadır. "Sorunlara genellikle yanlışlık/doğruluk ölçütü ile yaklaşan (...) ve buyurucu bir nitelik taşıyan" (19) bu dilbilgisi anlayışında, dilbilgisi kuralları öğrenciye, çözümleme ve tümdengelim işlemleriyle öğretildikten sonra kuralların öğrenci tarafından geliştirilmesi için uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalarda anadilinden amaç dile, amaç dilden anadiline bağlam dışı tümceler kullanılarak çeviriler yapılmakta ve böylece kuralların öğretilmesi sağlanmaktadır. Öte yandan sadece kuralın öğretimi ile yetinilmemekte, kuralı bozan aykırılıklar da uzun listelerle öğrencilere ezberletilmektedir. Öğrencinin dilbilgisi kurallarını uygulayabilmesi yeterli olmamakta, bu kuralları anlayıp (*) açıklayabilmesi için ayrıca bir üstdil öğrenmesi gerekmektedir.

Konuların sıralanışında öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmamakta, önceden sap-

(*) Üstdil: Doğal dili anlatmak, açıklamak, betimlemek için kullanılan araç dil. Örneğin, isim, sıfat, zamir gibi dilbilgisi terimleri.

(19) Berke VARDAR, Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, Ankara, TDK Yayınları, 1982, s.30.

tanmış dilbilgisi kuralları temel alınmaktadır.

Sonucta, " iyi öğrenciler dilbilgisi yanlısı yapmadan yazabilmekte, üstelik oldukça iyi çeviriler yapmaktadırlar. Konuşma dilinin anlaşılması ve kullanılması (20) sına gelince, genellikle zayıf kalmakta " amaç dilin en güzel yazınsal metinlerini okuyup yorumlayabilen öğrenciler, " yol sormayı, yemek ısmarlamayı becerememektedirler. " (21) Henri Boyer ve arkadaşları bu yaklaşımın (22) " dil öğretiminin tarih öncesi dönemine ait " olduğunu belirtmektedirler.

2.3.2. YAPISAL / DAVRANIŞSAL YAKLAŞIMLAR

Yapısal / davranışsal yaklaşımların kökeni 1898 'de Viyana 'da toplanan Yabancı Dil Öğretmenleri Uluslararası Kongresi 'ne kadar uzanmaktadır. Öğretmenler arasında görüş alışverişinin artması yaklaşımları da etkilemiş, uygulamalardaki farklılıklar azalmış ve gelişmeler bilim ve teknolojinin ışığında artarak sürmüştür.

Bu yaklaşımların en önemli özelliği sözlü dili ön plana çıkarmaları, böylelikle sözcük öğretiminden tümce

(20) Eva BUCK, a.g.k., s.34.

(21) Osman SENEMOĞLU, "Yabancı Dil Öğretiminde Dil Düzeyleri Sorunsalı", Türk Dili, 379-380, s.169.

(22) H.BOYER, M.BUTZBACH, M.PENDANX, a.g.k., s.10.

öğretimine geçişi sağlamalarıdır. Artsüremli bir bakışla bunlar da kendi aralarında doğrudan, konuşsal - işitsel ve görsel - işitsel olmak üzere kümelenendirilebilirler.

2.3.2.1. Doğrudan Yaklaşım

Yabancı dil ile anadili arasında doğrudan bir ilişki öngören bu yaklaşımda, dil göstergeleriyle onların anadilindeki karşılığı olan nesneler arasında bir engel olarak görülen çeviri yatsınmaktadır. Yalnız yabancı dil kullanımından oluşan dilsel süreçlerle öğrenciye (*) sanki bir dil banyosu yaptırmak amaçlanmakta ve anadilinin öğrenildiği ortamların benzerleri yaratılarak yabancı dilin de aynı biçimde öğretileceği öngörülmektedir. (23);

Doğrudan sözcüğü Wickerhauser 'e göre " sadece anadilindeki karşılıklarının aracılığı olmadan yabancı sözcükleri öğrenmek değil aynı zamanda yazı dilinin

(*) Bu kavramı Ömer Demircan " daldırma " sözcüğü ile karşılamaktadır. " Aynı dil ve kültür çevresinden gelen (...) çocukların sınıf ortamında bir araya getirilerek, öğretimin bir bakıma bugünkü Anadolu liselerinde olduğu gibi, tümüyle ikinci dilde yapılması " dır. Buna çok yakın diğer bir kavram olan batırma ise " kimi çocukların evde anadilini kullanıp, okulda ise ayrı bir dilde, anadilinde öğrenim gören çocuklarla birlikte öğrenim görme " leridir. Bkz: Ömer DEMİRCAN, a.g.k., ss.20-21. (23) Daniel COSTE, a.g.m., s.13.

aracılığı olmadan sözlü dili, kuralın aracılığı olmadan
(24)
dilbilgisini öğrenmek " anlamına gelmektedir.

Bir nesneyi göstererek ya da bir eylem yaparak aynı anda o nesnenin ya da eylemin yabancı dildeki karşılığını söylemenin öğrencinin kafasındaki çeviriyi daha da yüreklendirdiğini söylemek mümkündür. Çünkü öğrencinin o güne kadar belli seslerle / gösterenlerle tanıdığı nesne / gösterilen aynı kalmakta eski seslerin / gösterenlerin yerini yenileri almaktadır. Ancak Martinet 'nin deyiimiyle " dil öğrenmek demek bilinen nesnelere yeni adlar yapıştırmak demek değildir; dilsel bildirışımlerin konusu olan şeyleri başka bir biçimde çözümlemeye alışmak demektir. " (25) Üstelik özgün iletişim durumlarında, çok özel kullanımların dışında, hiç kimse otururken " oturuyorum ", yürürken " yürüyorum " demeyeceğine, ya da, yine çok özel durumlar dışında, bir kitabı göstererek " bu kitaptır " demeyeceğine göre, bu yaklaşımda öğretim / öğrenim süreci son derece yapay bir ortamda gerçekleşmektedir. Bu yöntemle yazılmış ders kitaplarına baktığımızda, " x 'in iki ayağı var ", " y, dili ile

(24) N.WICKERHAUSER, " De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes ", Die Neuren Sprachen, Band XV, Heft 4, Juli, ss.211-232, 1907. Aktaran: Christian PÜREN, a.g.k.; s.95.

(25) André MARTINET, işlevsel Genel Dilbilim, Türkçesi: Berke VARDAR, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları, 1985, s.6.

baktığımızda, " x 'in iki ayağı var ", " y, dili ile
(26)
konuşur ", ya da " z 'in dili ağızının içindedir " gibi
(*)
ionesco 'nun " La cantatrice chauve " ya da
" La leçon " adlı piyeslerine esin kaynağı olmuş yapay
tümce ve metinlerle karşılaşilmektedir.

Öte yandan her ne kadar sözlü dil yazı diline
oranla önemli bir yer kaplamakta ve öğrencinin görerek
duyması olgusu üzerinde ısrarla durulmaktaysa da, öğren-
ci kitabını açtığı zaman, nesnelerin karşısında ya da
altında o nesnenin yabancı dildeki adını yazılı olarak
görmektedir.

Oldukça hafifletilmiş olan dilbilgisi öğretiminde,
kuralların, önceden sözlü olarak öğrenilmiş tümceler
aracılığıyla, öğretmenin açıklamasına gerek kalmadan,
öğrenciler tarafından bulunmasına dayalı olan tümevarım
tekniki kullanılmaktadır.

(*) Eugène IONESCO (1912-1993) Fransızca yazar Rumen
asıllı bir tiyatro yazarıdır. Dilimize " Kel Sarkıcı "
adıyla çevrilen yapıtını yazmadan önce İngilizce öğren-
mek istemiştir. Kendi deyimiyle, İngilizceyi öğrenememiş,
ancak Fransızca-İngilizce konuşma kitabında öğrendiği
" tavan yukarıdadır, döşeme aşağıdadır " gibi temel ger-
çekleri çağdaşlarına anlatmak üzere " Kel Sarkıcı " 'yı
yazmıştır. (Bkz: Andrée ALVENME, Culture et civilisation
françaises, Paris, Librairie Marcel Didier, 1962, ss.186-
187; Eugène IONESCO, La cantatrice chauve, Paris, Galli-
mard, 1950; La leçon, Paris, Gallimard, 1953.)

(26) Gaston MAUGER, Cours de langue et civilisation fran-
çaises, Paris, Hachette, 1953, ss.2-22.

Konuların sıralanışında somut sözcüklerden soyut sözcüklere, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru giden dilbilgisel bir ilerleme söz konusudur.

Sözcük öğretimi, önceleri jest, mimik, resim ya da nesnenin kendisi gösterilmek yoluyla, ancak konular ilerleyip sözcükler soyutlastıkça ve dilbilgisi konuları karmaşıktıkça, elden geldiğince amaç dil kullanılarak ya da çeviri yoluyla yapılmaktadır.

Geleneksel yöneme göre, öğrencinin görece etkin olduğu bu yaklaşımda, öğrencinin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ayrılan zaman anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ayrılan zamandan çok daha fazladır.

Dil öğretimi alanında adından resmi olarak 1901 yılında (*) söz ettirmeye başlayan doğrudan yaklaşım, bilimsel temelleri eksik olsa da, günümüze kadar geliştirilen tüm yabancı dil öğretim teknik ve yöntemlerini, şu ya da bu biçimde etkilemiş, yüzyılımızın başında tarihsel bir rol oynamıştır.

Ülkemizde, doğrudan yaklaşım 1908 'de II.Meşrutiyet 'in ilanı ile birlikte, hep örnek alınan Fransız

(*) Bkz: Christiane PUREN, a.g.k., s.94.

1

egitim sisteminin de etkisiyle varlığını duyurmaya başlamış, ancak ilk heyecanlar geçtikten sonra, öğretmen çok iyi yetişmemişse, bu yaklaşımla yabancı dil öğretilmeyeceği inancı yaygınlaşmıştır. Uygulama yalnızca başlangıç düzeyinde kalmış ve orta düzeyden itibaren sözcükler soyutlaşıp dilbilgisi kuralları karmaşıklaşınca, dilbilgisi - çeviri yaklaşımına başvurulmuştur. Öte yandan resmi olarak doğrudan yaklaşım yanlısı olduklarını söyleyen birçok öğretmen, sınıflarında tümdengelim yöntemiyle dildilbilgisi öğretmeyi, metinleri anadiline çevirmeyi (27) sürdürmüşlerdir.

Bu çelişkiler, M.E.B. 'nin 1908 ve 1919 yıllarında yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler konusunda yayımladığı yönetmeliklere de yansımıştır. 1938-1946 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan Hasan Ali Yücel 'in belirttiğine göre, 1919 yılında yayımlanan izlencede Meşrutiyet'ten beri 10 yıl uygulanan dolaysız yaklaşımla yetişen öğrencilerin " biraz mekanik (28) ve basmakalıp tümceden başka bir şey bilmedikleri", oysa dilbilgisi - çeviri yöntemiyle yabancı dil öğrenenlerin hiç olmazsa " bir miktar sözcük ve kural, biraz okuyup

(27) Bkz: Eva BUCK, a.g.k., s.35.

(28) Hasan Ali YÜCEL, Türkiye 'de Orta Öğretim, İstanbul, MEB, 1938, s.188.

(29)
yazma " bildikleri dile getirilerek doğrudan yaklaşı-
mın yabancı dil öğretimindeki yetersizliğinden yakınıl-
maktadır.

Östelik, Batı 'da Latince ve Yunanca, Doğu'da Arapça ve Farsça gibi dillerin öğretiminde kullanılmış olan ve yaşayan dillerin öğretimi söz konusu olunca da benimse-
nen bu yaklaşımla yazılmış ders kitaplarındaki metinler amaç dilin en güzel örneklerini oluşturmaktadırlar. Bir yandan öğrencinin genel kültürünün arttırılması,öte yan-
dan akıl yürütme ve zihinsel çözümleme yetilerinin ge-
liştirilmesi amaçlandığından,içerik bakımından son dere-
ce etkileyici, yapıcı ve kişiliği geliştirici özellikler taşıyan inanılmaz güzellikteki bu metinler ömür boyu unutulmamaktadır. Bu özellikleri " bakımından geleneksel yaklaşımın önemli bir kültürel işlevi olduğunu da kabul etmek gerekmektedir.

2.3.2.2. işitsel – konussal ve Görsel –işitsel yaklaşımlar

XX. Yüzyılın ikinci yarısına doğru, yabancı dil öğ-
retim yöntemleri öncekilerin aksine bir yandan yüzyılın
başından itibaren gelişimini sürdüren ruhdilbilimde dav-

(29) aynı yapıt, s.188.

ranışcı öğretim kuramları, öte yandan dilbilimde yapısal (*) dağılımcılığın etkisi ve hızla gelişen teknolojinin katkılarıyla köklü bir değişim içine girmiştir.

Dilbilimde Saussure 'ün yüzyılın başında bireysel olan " söz " ile toplumsal olan " dil " i birbirinden ayırmasıyla dikkatler sözlü dil üzerine çekilmiştir. Gerçekten de Saussure:

" Bireylerin coğunda görsel izlenimler işitimi izlenimlerinden daha belirgin, daha sürekli'dir. (...) Yazı görüntüsü sesin yerini alarak kendini benimsetir.

Yazınsal dil yazıya tanınan haksız üstünlüğü bir kat daha güçlendirir. (...) Sonunda yazıyı öğrenmeden önce konuşmayı öğrendiğimizi (30) unuturuz ve doğal bağıntı tersine döner. "

diyerek dilin sadece yazıdan ibaret olmadığını vurgulamak istemistir. Bu görüşü paylaşan işlevsel dilbilimin öncüsü André Martinet de sözlü dilin yazı diline üstünlüğünü aşağıdaki biçimde dile getirmektedir:

(*) Anlam konuşucu ve durum kavramlarını bir yana iterek sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel öğeleri karşılıklı bağımlılıkları açısından inceleyen Amerikan yapısalcılığı, Bkz: Berke VARDAR, a.g.k., s.53.

(30) Ferdinand de SAUSSURE, Genel Dilbilim Dersleri 1, Türkçesi: Berke VARDAR, Ankara, TDK Yayınları, 1976, s.47.

" Gündelik kullanımda 'dil ', sözcüğün anlaşma yetisini belirtir. (...) Ses kayıt aygıtı bulununcaya değin ağızdan çıkan her sesli gösterge ya hemen algılanır ya da bir daha algılanmamak üzere yitip giderdi. Buna karşın yazılı bir gösterge taştan parsömenden ya da kağıttan dayanağı ve bu dayanak üstünde keski, sis ya da kalemin bıraktığı izler kaldıkça varlığını sürdürdü. Latince " verba volan, scripta manent " (sözler uçar gider, yazılar kalır)" özdeyişiyle bu gerçek dile getirilirdi. Yazılı biçimin bu kalıcı niteliği büyük bir saygınlık kazandırırdı ona. Bu durum insan dilindeki göstergelerin öncelikle sesli olduğunu,yüz binlerce yıl boyunca bu göstergelerin salt sesli gösterge özelliğini taşıdığını ve bugün de insanların çoğunluğunun okuma bilmeden konuştuğunu unutturmamalıdır bize. Okumayı öğrenmeden önce konuşmayı öğreniriz: Okuma konuşmadan sonra gelir, hiçbir zaman (31) bunun tersi olmaz. "

Ruhbilimsel alanda ise, " olumlu olumsuz pekiştir-

(31) André MARTINET, a.g.k., s.2.

meleri planlı bir şekilde kullanmakla davranışlara belli bir yön verilebileceğini, bunların bir biçime sokulabileceğini ileri süren ⁽³²⁾ ve öğrenmeyi uyaran - tepki - pekiştirme arasındaki bağa indirgeyen Skinner'in (*) koşullu öğrenme kuramının etkisi görülmüştür. Dil öğrenimi görsel - işitsel uyaranlara verilen tepki ve bu tepkinin öğretmen ya da doğru yanıtın kaydedildiği bant aracılığıyla, pekiştirilmesinden ibarettir. Öğrenilecek dilsel yapılar dil laboratuvarlarında uzun uzun yinelenerek, düşünmeden doğal hızda yanıt verilebilecek bir edim haline gelene kadar çalışılmaktadır.

Doğrudan yaklaşımın dilbilimsel ve ruhbilimsel kuramlara dayalı teknolojik bakımdan ileri bir aşaması sayılabilecek bu iki yaklaşımdan ilki, ikinci Dünya Savaşı yıllarında Amerika Birleşik Devletleri 'nde, ikincisi ise, 1955 - 1960 yılları arasında Fransa 'da geliştirilmiştir. Oldukça fazla olan bu iki yaklaşımın

(*) Şartlanma ile öğrenmeye yüzyılımızın başında ilk kez dikkati çeken tanınmış Rus fizyolojisti Ivan Pavlov (1849-1936) olmuş, köpekte salya salgısının hangi koşullar altında meydana geldiğini incelemiştir. " Birçok defalar yiyeceklerle beraber ya da yiyecekten biraz önce zil çalınacak olursa bir süre sonra yiyecek verilmediği halde, sadece zil sesiyle köpekte salya salgısı meydana gelmektedir. Bu tepki, köpeğin, zil sesiyle birlikte ya da bundan biraz sonra yiyecek geleceğini öğrenmiş olduğunu göstermektedir." Bkz:Feriha BAYMUR, Genel Psikoloji, İstanbul, inkılâp Kitapevi, 1989, s.162.

(32) Feriha BAYMUR, a.g.k., s.162.

1. Konuşma diline büyük bir ayrıcalık tanınmakta, öğrenimin ilk aşamalarında dinleme, anlama ve konuşma etkinliklerine büyük bir zaman ayrılmaktadır. Amaç-dilin sesleri duyulmadan harflerinin görülmesinin öğrenimi zorlaştıracığı düşüncesiyle okuma ve yazma etkinliklerine oldukça (bazen 4 - 6 ay) gec başlanmaktadır. Ders kitaplarındaki metinler karşılıklı konuşmalardan oluşmaktadır.

2. Dil göstergelerinin anlamlarının açıklanmasında anadili kullanımı ve çeviri bütünüyle yadsınmaktadır.

3. Dilbilgisi öğretimi yoğun biçimde yapılan sözlü yapı alıştırmaları üzerine kuruludur. Tanımlama ve çözümlemelere yer verilmemektedir. Saussure 'ün yüzyılımızın başında, dili bir dizge (*) olarak tanımlaması ve bu dizgenin içindeki dizisel ve dizimsel bağıntıları (**) ortaya çıkarması çok geçmeden yabancı dil öğretimi alanında da etkisini göstermiştir. Artık en küçük dil

(*) Saussure 'ün öğretisi 1929 yılında Prague Okulu 'nun geliştirdiği kuramlarda etkisini göstermiş ve " yapı " terimi ilk kez 1930 yılında La Haye Uluslararası Kongresi 'nde kullanılmış, zamanla yapısal anlambilim ve tümcebilimi etkileyerek diğer insanbilimlerini de yayılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz: Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958; ve N.S. TROUBETZKOY, *Principe de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1939.

(**) Bkz: Ferdinand de SAUSSURE, a.g.k., ss.115-118.

birimi olarak sözcükler değil tümceler ele alınmakta, tümceyi oluşturan yapının öğretilmesinde ise, Bloomfield ve arkadaşları Lado ve Fries'in geliştirdikleri, dilin yapısını anlamı dışlayarak keşfetme yöntemine dayalı dağılımcı çözümleme teknikleri kullanılmakta ve alıstirmalar dildeki dizisel ve dizimsel bağıntılara dayandırılmaktadır. (*)

4. Öte yandan, dili gözlenebilir davranışlara indirgeyen ve onu bir alışkanlıklar ağı olarak gören davranışçı ruhbilimin etkisiyle, bu tümceler, belirli bir doyma noktasına gelinceye kadar sözlü yapı alıstirmalarıyla yinelenmekte ve öğrencinin yanlış yapmadan birtakım dilsel alışkanlıklar kazanmasına çalışılmaktadır.

5. Dersler, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru gitmekte ve dilbilgisel konuları temel alan bir ilerleme söz konusu olmaktadır.

6. Metinler öğretmenler ya da kitap yazarlarınca yazılmış özgün olmayan karşılıklı konuşmalardan oluşmaktadır. Temel yapıların öğretimi esas alındığında kullanılan yeni sözcük ve yapılar sınırlanmakta ve

(*) Bkz: R., GALISSON - D., COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.

sözcük öğretimi mümkün olan en alt düzeyde tutulmaktadır. (*)

iki yaklaşımı birbirinden ayıran en önemli özellik, (**) görsel - işitsel yaklaşımda yapı alıştırmalarının hareket noktasını bir iletişim durumunun oluşturmalarıdır. Öğrencinin günlük yaşamda sık sık karşılaşılabileceği bu iletişim durumu birbirini izleyen hareketsiz resimler ve her resime karşılık gelen bir sözcüden oluşan konuşma biçimindeki bir metinle öğrencinin gözü önüne serilmektedir. Dilbilgisi öğretiminde, başlangıçta sunulan ve konuşmalardan oluşan metinde öğrencinin önceden duyduğu yapılar esas alınmakta ve " bağlam dışı yapılara (33) yer verilmemektedir."

Öğrenci kitabı bazen tümüyle resimlerden oluşmakta, amaç - dil sınıfıta banttan duyulmaktadır. Konular açısından I. ve II. kuşak görsel - işitsel ders kitapları

(*) Fransızca öğretiminde 1960 - 1976 yılları arasında Fransa 'da ya da Fransa dışında yazılmış tüm ders kitapları " Temel Fransızca " adlı araştırmaya dayanmaktadır. Fransız dilinde en sık kullanılan sözcük ve yapıları kapsayan araştırma yaklaşık 3000 sözcükten oluşmaktadır. (Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: G. GOUGENHEIM, P. RIVENC, R. MICHEA, A. SAUVAGEOT, L'élaboration du français fondamental, Paris, Didier, 1964.

(**) Ayrıntılı bilgi için bkz: F.D.M., Numéro spécial sur les exercices structuraux, No:41.Paris, Hachette, 1966.

(33)P.GUBERINA -C.RIVENC(sous la direction),Voix et images de France,Livre du maître,Paris, Didier, 1961, s.9.

arasında pek farklılık görülmemekte, ev, sokak, alış - veriş, tanışma gibi günlük yaşamda çok sık rastlanan konular çevresinde belirli bir sözcük dağarcığı verilmektedir. Konuşma metnini bir kez dinlemek, hangi dil göstergeleri ve yapılarının öğretilmek istendiği konusunda (*) fikir sahibi olmak için yeterlidir.

Birinci kuşak ders kitaplarında önerilen ders işleniş biçimi aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Hareketsiz resimlerden oluşan film, her resime karşılık bir sözcüden oluşan ses bandı eşliğinde iki kez gösterilir.

2. Bilinmeyen sözcük ve yapılar film üzerinde açıklanır.

3. Sesletim yanlışları düzeltilerek tümceler yinelenettirilir ve karşılıklı konuşmalardan oluşan metin öğrencilere ezberlettirilir.

4. Ses bandı dinlettirilmeden film gösterilerek öğrencilerin her resime denk düşen sözceyi belirtmeleri

(*) Örneğin, Fransa'da geliştirilen ilk görsel - işitsel ders kitabı olan " Voix et image de France " 'ın 12.ünitesinde toplam 16 sözcede, 20 kez " être " ve 10 kez de " avoir " eylemleri yinelenmektedir. Bu ders kitapları arasındaki tek farklılık derslerin işleniş biçiminde görülmektedir. Bkz: P. GUBERINA - C. RIVENC, a.g.k,s:52 ve M.- T. MOGET,- P.NEVEU, De Vive voix, Guide pédagogique, Paris, Didier, 1972, ss.XI-XXII.

ve rol deęisiimiyle diyalogu oynamaları istenir.

5. Başlangıctaki diyalogda ilk kez karşılışılan yapılar tümevarım yöntemi kullanılarak sözlü yapı alıştırmalarıyla, hiçbir dilbilgisel açıklama yapılmadan pekiştirilir.

6. Bu aşamaya kadar öğrenilen sözcük ve yapılarla dilin serbest kullanımı sağlanmaya çalışılır.

ikinci kuşak görsel - işitsel ders kitaplarında ise, dersin işlenişi metnin anlam bütünlüğü bozulmayacak biçimde birkaç sözcelik bölümlere ayrılarak, yukarıda özetlediğimiz ders aşamalarının bu bölümler üzerinde gerçekleştirilmesiyle yapılmaktadır. Sözceler dinletilmeden önce öğrencilere hareketsiz resimler gösterilmekte ve öğrenciler bunların üzerinde konuşturulmaktadır. Böylelikle kendilerine belirli bir örnek dinletilmeden önce onların yaratıcılığının geliştirilmesi ve edilgen biçimde kendilerine önerilen modeli yinelemek yerine, etkin bir biçimde kendi görüş ve düşüncelerini dile getirerek derse katılmaları sağlanmaktadır. (34)

Her ne kadar kitap yazarları " daha başlangıctan itibaren dili, bir iletişim ve anlatım aracı olduğunu

(34) Bkz: Sophie MOIRAND, " Audio-visuel intégré et communication ", L.F.,No:24, Paris, Larousse, 1974,ss.5-26.

(35)
gözardı etmeden " kullanım ortamında öğretmeyi amaçladıklarını belirtseler de Temel Fransızca 'nın verileriyle belli dilsel ve dilbilgisel kaygılarla yazılmış olan metinler " özgün iletişimden çok uzaktır. "
(36)

Bir ders yılı boyunca hiçbir derinliği olmayan birkaç kahraman, (genellikle biri kız, biri erkek, iki çocuklu, ideal bir aile), hiçbir sorunla karşılaşmadan günlük yaşamda en sık karşılaşılabilecek iletişim durumlarında (bakkal, sokak, pastane, vb.), birbirleriyle hiçbir dilbilgisi yanlışı yapmadan, hiçbir tereddüt gecirmeksizin tüm soruları yanıtlayarak ve her zaman öznesi, yüklemi, tümleciyle eksiksiz tümceler kurarak konuşmaktadırlar. Dil kullanımında biçimsel özelliklerin egemen olduğu yazınsal işleve önem verilmekte, coşku ilişkisi, çağrı gibi diğer işlevler ise gözardı edilmektedir. (*)

Metinlerdeki özgünlük kişilerin banttan dinlenen seslerinden öteye geçmemekte, sokakta yapılan bir konuş-

(*) işlevler konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: Roman JAKOBSON, Dilbilim ve Yazınbilim, Türkçesi: Osman SENEMOĞLU, XX. Yüzyıl Dilbilimi, Ankara, TDK Yayınları, 1983, ss.175-185.

(35) Voix et images de France, a.g.k., s.10.

(36) Francis DEBYSER, " Simulation et la réalité dans l'enseignement des langues vivantes", F.D.M., No:104, Nisan-Mayıs 1974, a.g.d., s.9.

mada en ufak bir gürültü duyulmamaktadır. Sonuçta sınıfta öğretmeni ve çevresiyle hiçbir zorlukla karşılaşmadan iletişim kurabilen bir öğrenci, sınıf dışında aynı kişilerle karşılaştığında duyduğunu anlamakta güçlük çekmektedir.

Her sözcenin karşılığının bir resimle ya da her resmin karşılığının bir sözce ile kısıtlanması yetmiyor mu gibi, resimlerin içinde balon ya da dikdörtgenlerle birtakım ayrıntıların öne çıkarılması öğrencinin yaratıcılığını engellemektedir. Böylelikle onun işitselin görselle desteklendiği ortamlardan çıktığı zaman neye uğradığını şaşırmasına ve özgün iletişim ortamlarında bulunmaktan çekinmesine neden olmaktadır.

Dersin işleniş biçimi duyulanın yinelenmesinden öteye gitmemekte, öğrenci gerçek anlamda etkin ve yaratıcı olamamaktadır. Bu konuda Debyser'in söylediklerine katılmamak elde değildir:

" ... (öğrenci) dinliyor, anlıyor, yineliyor, resimlere bakarak tüm metnin sözcelelerini yeniden buluyor, daha da iyisi küçük bir tiyatro piyesi oynar gibi canlandırıyor, ama hiçbir zaman okuldışı bir iletişim ortamında karşı koymak zorunda kalabileceği bir durumu

benzetlemesi ve kendini doğrudan ilgilendiren
bir benzetleme durumunda bulunması söz konusu
(37)
olmuyor. "

Bu nedenle konular ilerledikçe sözcük sayısı artan,
ve karmaşıkleşan metinlerin hep aynı aşamalar izlenerek
esneklikten uzak bir biçimde işlenmesi, bir yandan
metnin öğrenci tarafından ezberlenmesini zorlaştırmakta,
öte yandan kendilerini ifade etmelerine olanak tanınma-
yan öğrencilerde kısa sürede bezginlik yaratmaktadır.

Sözlü dille ilgili alıştırmalarda, geleneksel yön-
temlere göre bir gelişme gözlenirse de, sınıfta kullanılan
söylem, günlük yaşamda kullanılanın çok zayıf bir yansı-
ması olmaktadır. Bu nedenle, kısıtlı söz dağarcığına ve
yapılara, uzun süre bağımlı kalan öğrenciler, ileri aş-
malarda karmaşık yapıların anlaşılması ya da anlatılması
söz konusu olduğunda zorluk çekmektedirler.

Yazı dili ile ilgili çalışmalara ve özgün yazınsal
metinlere çok az yer verilmesi, kısıtlı sözcük dağarcı-
ğıyla özetlenmiş ünlü romanların okunmasını kolaylaştı-
rırken, öğrencilerin her türlü özgün metinden uzaklaşma-
sına neden olmaktadır.

(37) Francis DEBYSER, a.g.m., s.9.

Farklı dil düzeyleri ve yöresel sesletimleri içeren metinlere yer verilmemekte, farklı toplumsal kesimlerden gelen kahramanlar aynı dili kullanmaktadırlar.

Anadilinin amaç dile etkisinden kaynaklanan aktarım yanlışlıkları üzerinde durulmakta, amaç dildeki dil içi genellemeler gözardı edilmektedir.

Ayrıntılı önerilere yer verilen öğretmen kitapları sınıf içi etkinliklerde öğretmenin özgürlüğünü önemli ölçüde kısıtlamakta ve yaratıcılığını engellemektedir. (*)

Önceleri, gerek öğretmenler ve gerek öğrenciler tarafından büyük bir coşkuyla karşılanan ana çizgileriyle özetlediğimiz bu 3 yaklaşımla yazılmış ders kitapları, ülkemizde yabancı dilde öğretim yapan üniversite ve ortaöğretim kurumlarının dışında uzun yıllar egemenliklerini sürdürdükleri gibi, günümüzde de güncelliklerini korumaktadırlar. Ancak yukarıda sayılan olumsuzlukların etkisi de 1970 'li yılların başlarından bu yana, kendini göstermekte ve yeni yöntem ve yaklaşım arayışları sürmektedir.

(*) La France en direct 1'in öğretmen kitabı 494, Voix et image de France'inki ise 488 sayfadan oluşmaktadır.

2.3.3. İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM

Bir yandan işitsel-konussal ve görsel-ışitsel yak-
laşimleri yenileme cabaları (*), öte yandan 1970-1977
yılları arasında Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen
(**) çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkan iletişim-
sel yaklaşımda öncekilerle aynı görsel-ışitsel teknikler
kullanılmakta, ancak resim ve sözce, gerçek iletişim or-
tamlarında sık sık karşılaşıldığı gibi, birbirinden ba-
ğımsız durumlarda ele alınmaktadır.

(*) Chomsky 'nin 1966 yılında toplanan "Northeast Confé-
rence on the Teaching of Foreign Languages" 'a sunduğu
bildiri bu konuda bir dönüm noktası oluşturmıştır. Choms-
ky bu bildirisinde yabancı dil öğretimi alanında uzman
olmadığını belirttiikten sonra, başlıca uğraşısının dilye-
tisinin yapısı daha genel bir deyimle bilissel süreçler
olduğunu dile getirerek, dilbilim ve ruhbilimin yabancı
dil öğretimini etkileyebileceğini, ancak o güne kadar bu
alanlarda ulaşılan görüş ve anlayışlara kuşku ile baktı-
ğını söylemiştir. Dil öğretimini etkileyebilecek dilbi-
limsel gelişmelerle ilgili kendi görüşlerini ise, belli
başlı dört kümede toplamıştır: dilyetisinin türetici ya-
nı, dilsel tasarımların soyut olma özelliği, derin yapı-
ların evrensel oluşu, bilissel süreçte derin yapının ro-
lû. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: Noam Chomsky,
" Théorie linguistique ", FDM, No:88, Paris, Hachette /
Larousse, 1972, ss.6-10

(**) Daniel Coste 'un başkanlığında CREDIF 'ten J. Cour-
tillon, V. Ferenczi, M. Martins ve E. Paps 'nun Cenevre
Üniversitesi 'den E.Roulet 'nin katılımıyla Avrupa çapın-
da yabancı dillerin yetişkinler tarafından öğrenimi ala-
nında gereksinimlere göre uyarlanabilecek söz edimleri
ve bunların kavramsal karşılıklarını içeren ve ders ki-
tabı yazarlarına esin kaynağı olabilecek bir çalışma
gerçekleştirilmiştir. İletişimsel yaklaşımla yazılmış
birçok ders kitabının hareket noktası bu çalışmadır. Ay-
rıntılı bilgi için bkz: Un Niveau Seuil, Strasbourg, Con-
seil de l'Europe, 1976.

Dil göstergelerinin öğretilmesinde yine büyük ölçüde amaç dilden ve resim, jest, mimik, gibi dil dışı verilerden yararlanılsa da gerekli olduğunda ana dili kullanımı önerilmektedir.

Öğretmen ya da ders kitapları yazarlarının Temel Fransızca 'daki sınırlı sayıdaki sözcük ya da yapılardan hareket ederek yazdıkları karşılıklı konuşmalardan oluşan metinler, yerlerini o güne kadar özellikle yeni başlayanlar için iletişimi " olanaksız " kıldığı varsayılan gerçek konuşmalara, güncel deyimlerle, yazılı ve sözlü özgün metinlere bırakmıştır. (38) Öğrenci öğretim sürecinin daha basında amaç dilde özgün metinlerle karşılaşmakta, böylece amaç dilin ana dili olarak konuşulduğu biçimiyle yüz yüze gelmektedir.

Konular, öğretilecek sözcük ve dil yapılarına göre, önceden belirlenen dilbilgisel bir sıraya göre değil, gerektiğinde öğrencilerin gereksinim ve amaçlarına göre uyarlanabilecek dilsel işlevlere göre ilerlemektedir.

Dilbilgisi öğretiminde biçim ve anlam aynı anda ele alınmakta, tümcebilim ve anlambilim verilerinden yarar-

(38) Robert GALISSON, " Le dialogue dans l'apprentissage d'une langue étrangère", FDM, No:63, Paris, Hachette / Larousse, 1969, s.10.

lanılmaktadır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğretilmekte, öğrencinin kuralı kendi kendine keşfetmesi sağlanmaktadır.

Adından da anlaşılacağı gibi, bu yaklaşımda öğretim/ öğrenim sürecinde amaç, öğrenciye yabancı dilde iletişim yetisi kazandırmaktır. İkinci Dünya Savaşından sonra özellikle Amerika 'da ve daha sonra Fransa 'da geliştirilen tüm yabancı dil kitaplarında dilyetisinin iletişim işlevi üzerinde durulmuş, dilin bir sözlü iletişim aracı olduğu vurgulanmıştır. Uygulama alanında belirlenen bu ilke kuramsal alanda da yankısını işlevsel dilbilimde bulmuş, Marinet bir iletişim aracı olan dilin " temel işlevi olarak bildirisi, daha açık bir deyişle karşılıklı anlaşmayı ele almak gerekir. " (39) demıştır.

Ancak 70 'li yıllarda dil öğretim / öğrenimi alanında ulaşılan sonuçlar, o güne kadar bu anlayışla yazılmış ders kitaplarındaki " iletişim " kavramının yetersizliğini gündeme getirmiştir. Bu tarihten itibaren " özgün iletişim " kavramı üzerinde durulmuş, ve yabancı dil öğretim / öğrenimi de amaç dilde iletişim yetisinin öğretilmesi / öğrenilmesi olarak algılanmaya başlanmıştır.

(39) André MARTINET, a.g.k., s.4.

iletişim yetisi Sophie Moirand 'a göre 4 bileşenden oluşmaktadır:

" 1. dil bileşeni (dil dizgesinin metinsel, dilgisel, sözcüksel ve sessel modellerinin edinilmesi ve bilinmesi),

2. söylem bileşeni (üretildikleri ve yorumlandıkları iletişim durumlarının değişkenlerine göre farklı söylemlerin ve bunların düzenlenişlerinin edinilmesi ve bilinmesi),

3. gönderge bileşeni (uzamdaki nesneler ve deneyim alanlarının ve bunların arasındaki ilişkilerin bilinmesi),

4. toplumekinsel bileşen (kurumlar ve bireyler arasındaki etkileşim ölçütlerinin ve toplumsal kuralların bilinmesi ve edinilmesi, toplumsal nesneler arasındaki ilişkilerin ve (40) kültürel tarihin bilinmesi). "

Eddy Roulet ise dilin bir iletişim aracı olarak (41) kullanımını şöyle özetlemektedir: Bir yandan, yazılı ve sözlü metinlerde yani daha geniş iletişim durumlarında tümceleri bir araya getirmeyi, öte yandan iletişim du-

(40) Sophie MOIRAND, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982, s.20.

(41) Bkz: Eddy ROULET, a.g.m., ss.43-80.

rumlarına uygun tümceler kullanmayı bilmek; dilin yalnızca gönderge işlevine değil, coşku, ilişki, çağrı, yazın işlevlerine de egemen olmak; amaç dilin konuşulduğu toplulukta kullanılan değişik dil düzeylerini anlamak.

Öte yandan dilbilim ve ruhbilimin verilerinden yararlanılan geleneksel ve yapısal yaklaşımlarla sadece dil dizgesinin işleyiş biçiminin öğrenildiği, dilin etkin biçimde kullanımının ise başarılamadığının bilincine varılması, 70 'li yılların başlarında araştırmacıları ruhdilbilim ve toplumdilbilim verilerine yöneltmiştir.

Ruhdilbilim alanında, Piaget bilginin gerçeğin bir kopyası olmadığını, aksine biyolojik süreçler boyunca öznenin etkinliklerine ve dış çevre ile ilişkilerine göre yavaş yavaş oluştuğunu, daha önce öğrenilenlere göre uyarlanabildiğini ve yalnızca zihnin işlemesinin ırsî (42) olduğunu göstermiş, öte yandan Slama-Cazacu de sözceyi oluşturan dilsel göstergelerin benzerlerinin, sözcelemede dilsel olmayan göstergeler (bakış, duruş, fiziksel uzaklık, v.b.) biçiminde bulunduğunu ve her ikisinin de eş biçimli olduğunu vurgulayarak yabancı dil öğretiminde

(42) Bkz: Jean PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Danoël, 1969, ss.47-48.

(43)

beden dilinin önemini ortaya çıkarmıştır.

Hymes'in 1960 'lı yıllarda iletişim etnografisi adı altında ortaya attığı görüşe göre, tek bir dil düzeyini betimlemek yerine bir dil topluluğunun kullandığı farklı dil düzeylerini yani dil dağarcığını incelemek, daha sonra bu dilsel toplulukta kullanılan sözlü bildirileri kullanıldıkları iletişim durumlarına göre (av, yemek, bir genc kıza kur yapmak, vb.) çözümlemek ve en sonunda da her iletişim durumunda kullanılan sözceleri iletişim edimlerinden (emir, soru, şaka, vb.) oluşan daha sınırlı iletişim olgularına ayırmak gerekmektedir.

(45)

Diliyetisinin felsefesi ile ilgilenen Austin ve Searle insanlar arasındaki iletişimde en küçük birimin toplumsal kurallara uygun olarak gerçekleşmesi gereken söz edimi olduğunu vurgulamalarıyla farklı bir boyut kazanan bu anlayış, dilbilgisel ulamlar yerine dil işlevlerini ön plana çıkarmakta, dolayısıyla dilin nasıl

(43) Bkz: Tatiana SLAMA-CAZACU, " Le concept de " syntaxe mixte ".Recherches autour d'une hypothèse ", ELA, no:27, Paris, Didier, 1977, ss.114-123.

(44) Bkz:H.Dell HYMES, Models of Interaction of Langage and Social Life, Aktaran: C.BACHMANN, J.LINDENFELD,J.SIMONIN, Langage et communications sociales, Paris,CREDIF-Hatier, LAL, 1981 , ss.72-76.

(45)Bkz:J.-L.AUSTIN,Quand dire c'est faire,Paris, Seuil, 1970.

(46)Bkz: J.-R. SEARLE, Les actes de langage, Paris, Hermann, 1972.

islediğinden çok, nasıl kullanıldığıyla ilgilenmektedir. Böylece bir dilbilgisel ulamın bir dil işlevini ifade ettiği varsayılan geleneksel görüş, yerini bir dilbilgisel ulamın birçok dil işlevini ifade edebileceği, bir dil işlevinin de birçok dilbilgisel ulamla ifade edilebileceği anlayışına bırakmıştır. (*) Her iki durumda da elde edilen sözceler ve dil işlevleri iletişim olgusunun gerçekleştiği yer ve zamana, iletişim olgusuna katılan kişilerin tutum ve konumlarına, iletişim sırasında kullanılan oluğa ve dil topluluğunun toplumsal ve kültürel yapısına göre değişmektedir. Amac dil topluluğunun dilyetisini bu farklılıklar oluşturmaktadır. (47)

(**)

Sözcelem dilbilimin gelişmesi ile önemi giderek artan iletişim yetisinin edinilmesinin anadilinde bile zaman zaman ne denli zor olduğu düşünülürse, amac dilde daha öğretim / öğrenim sürecinin başından itibaren zaman yitirmeden öğretilmesinin / öğrenilmesinin önemi ve ge-

(*) Örneğin, bir dilbilgisel ulam olan emir kipi sadece emir vermeye yaramamakta, yerine göre öneri, tehdit, davet, uyarı gibi dil işlevlerini ifade etmektedir. Öte yandan bir dil işlevi olan emir vermek ise, emir kipi, haber kipinin gelecek zamanı, yeterlik eylemiyle yapılan veya olumlu ve olumsuz biçimiyle yinelenen bir soru tümcesi ya da bir adla ifade edilebilmektedir.

(**) "Sözce üretme edimi; bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirmesi", Berke VARDAR, Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, a.g.k., s.133.

(47) Bkz: Pour une sociolinguistique appliquée, FDM, Numéro spécial, No:121, Paris, Hachette/Larousse, 1976.

rekliliği açıkca görülmektedir.

Ruhdilbilim ve toplumdilbilimin yabancı dil öğretimi / öğreniminde önemli bir yer edinmesini sağlayan bu görüşler sayesinde yabancı dil öğretim/öğrenim sürecinde artık öğrenci toplumsal bir birey ve öğretim / öğrenim (48) sürecinin odak noktası olarak kabul edilmekte, öğretim / öğrenim elden geldiğince bireyselleştirmeye çalışılmakta, bireysel farklılıklar düşünülerek öğretim / (49) öğrenim etkinlikleri farklılaştırılmakta , dil dışı etkenler gözardı edilmemekte ve öğrencinin dilsel gereksinimleri dil işlevlerine dönüştürülerek öğretim / öğrenim süreci öğrencinin gereksinim ve beklentilerine yanıt veren etkili, gerçekçi, yapıcı ve verimli bir sürece dönüştürülmektedir.

Bu yaklaşımda, verilen bir modeli yinelemeye, öykünmeye ve örneksemeye dayalı yapısal alıştırmalar yerlerini, benzetleme, rol yapma gibi özgün iletişim durumlarında karşılaşılabilecek sorunları çözmeye yönelik alıştırmalara bırakmıştır. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin anlatma zamanlarını artırmak ve karşılıklı

(48) Bkz: J.COURTILLON-S.RAILLARD, Archipel 2, Livre du professeur, Paris. Didier, 1983, ss.15-17.

(49) Bkz:R.RICHTERICH- B.SUTER, Cartes sur table, Paris, Hachette, 1981, s.7.

etkileşim içinde öğrenmelerini sağlamak için küme çalışmalarına önemli yer verilmektedir. Artık her şeyi bilen beyinden bilmeyen beyinlere bilgi aktarımı söz konusu olmadığı için konuşma zamanı sınırlı olan öğretmen, öğrenci ile bilgi arasında yalnızca arabuluculuk yapmakta ve öğrenciye bilginin kaynağını göstermekle yetinmektedir. Öğrencilerin sorularına yanıt vermeden önce, onları düşünmeye yöneltmekte, soruları yanıtlayabilecek başka bir öğrenci olup olmadığını araştırmakta, ancak öğrenciler daha büyük bir güçle karşılaştığı zaman müdahale etmektedir. Eleştiriye açık, esnek, davranışlarını değiştirmeyi bilen, kısaca kendi kendisiyle barışık bir kişiliğe sahiptir. (51)

Fransızca öğretiminde 1970'lerin ikinci yarısından itibaren, iletişim yetisine ağırlık veren iletişimsel yaklaşıma dayalı ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. Çalışmamızın bundan sonraki bölümlerinde göz önünde bulunduracağımız ilkelerin topluca sunulması konuya açıklık getirmesi bakımından yararlı olacaktır:

1. Öğretim öğrenci merkezli olmalı, öğrenen bireyin

(50) Bkz: Kâmile AÇIKGÖZ, işbirlikli öğretim, Malatya, Uğurel Matbaası, 1992, ss.16-21.

(51) Bkz: G. DALGALIAN- S.LIEUTAUD-F.WEISS, Pour un nouvel enseignement des langues, Paris, CLE International, 1981, ss.23-30.

gereksinim ve beklentilerine yanıt vermelidir.

2. Öğrenciye iletişim yetisi kazandırmak amaçlanmalı, bu nedenle de ulaşılacak istenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak teknik, yöntem ve dilsel gereksinimler belirlenmelidir.

3. Öğretim işlevsel olmalı, dört temel beceriden yalnız birine ayrıcalık tanınmamalıdır. Bu beceriler ayrı ayrı değil, gerçek iletişim durumlarında olduğu gibi, bazen iki ya da üçü bir arada dengeli bir biçimde öğretilmelidir.

4. Dilbilgisi alıştırmaları, dil işlevlerine, yani sözlü ya da yazılı iletişim kurma amacına dayanmalı, sözcük ya da tümce düzeyinde değil, metin düzeyinde ve belirli bir iletişim durumu içinde ele alınmalıdır.

5. Öğretim etkinliklerinin amaçları öğrenen bireye açıklanmalı ve dil göstergelerinin anlamlarının açıklanmasında gerekli görüldüğünde anadiline başvurmadan kaçınılmalıdır.

6. Bireylerin öğrenme biçimleri farklı olduğundan, öğretim / öğrenim teknikleri de elden geldikince farklılaştırılmalıdır.

7. Konular dil işlevlerine göre ilerlemeli; derslerde yalnızca amaç dili değil, o dilin konuşulduğu kültürü de tanıtan ve gerçek iletişim durumlarında kullanı-

lanılan özgün metinlere yer verilmelidir.

8. Öğrenci öğreniminin sorumluluğunu taşımalı, öğretmen bilgi aktarıcı değil, yol gösterici olmalıdır.

Çalışmamızın bu bölümünde yabancı dil öğretiminde kullanılan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan belli başlı yaklaşımlar ana çizgileriyle verilmeye çalışılmıştır. Araştırmamızın III. Bölümünde Türkiye 'de Fransızca öğretiminin durumu tarihsel gelişimi içinde incelenecektir.

B Ö L Ü M I I I

TÜRKİYE 'DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ

3.1. TARİHSEL GELİŞİM

Çalışmamızın II. Bölümünde değindiğimiz yabancı dil öğretimindeki yenilikler ülkemizde de yabancı dil öğretiminde değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bugün ortaöğretim kurumlarımızda Fransızca öğretiminin incelenmesine gecmeden önce olgunun tarihsel gelişimini ana çizgileriyle göstermek yararlı olacaktır.

3.1.1. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM

Bilindiği kadarıyla ilk Türk - Fransız ilişkileri Orta Çağda Haçlı Seferleri sırasında Yakın doğu 'yu tanıma fırsatı bulan Batılıların ticari amaçlarla buraya yerleşmeleriyle başlamıştır. XVI.Yüzyılda Kanuni Sultan Süleyman 'ın Fransa Kralı I.François ile 1535 yılında yaptığı anlaşma ile imparatorluğun kapıları Fransa 'ya açılmış, bir yandan Fransız tüccarlar imparatorluk topraklarına yerleşirken, öte yandan Kilise aracılığıyla

(1) Bkz: W.HEYD, Histoire du commerce du Levant au Moyen Age,Fransızcası: Furcy RAYNAUD, Cilt1, Amsterdam, 1959, s.479,

(2)

Fransız okulları açılmaya başlamıştır.

Fransa 'nın bütün Avrupa 'ya damgasını vurduğu, sanat ve felsefede üstünlüğünü kanıtladığı XVIII. Yüzyılın başından itibaren Osmanlı imparatorluğu, Avrupa karşısında gerilemeye başladığını kabul etmiş ve bir yandan Avrupa 'ya elçiler göndererek, öte yandan değişik Avrupa ülkelerinden, özellikle Fransa 'dan askeri alanda yenilikler yapmak üzere subaylar getirterek gelişmeleri öğrenmeye çalışmıştır.

(3)

Özetle, Osmanlı imparatorluğu 'nda XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Fransızca öğretimi misyoner okullarında yapılmakta, bir yandan Osmanlı topraklarında yaşayan Hristiyanlara temel din bilgileri verilirken, öte yandan elçilik ve konsolosluklara cevirmen yetistirilmiştir. Yahya Akyüz bu okullarda görevli misyonerlerle ilgili olarak " dini bir amacın gölgesinde (...) ülkelerine ekonomik, kültürel ve siyasi çıkarlar sağlama gibi dünyevi amaçları gerçekleştirme " aracı olduklarını yazmaktadır.

(4)

(2) Bkz:Robert MANTRAN, XVII. Yüzyılın ikinci Yarısında İstanbul, 2.Cilt, Türkçesi: M.A.KILICBAY-E.BASKAN, Ankara, V Yayınları, 1986, ss.79, 159, 161.

(3) Bkz: Jean-Pierre BOIS, Les guerres en Europe 1494 - 1792, Paris, Belin, 1993, ss.159, 238-239.

(4) Yahya AKYÜZ, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e), İstanbul, Kültür Koleji Yayınları, 1993, s.89.

3.1.1.1. Eğitimde ilk Batılılaşıma Girişimleri

(1773 - 1839)

XVIII.Yüzyılın sonlarına doğru artık eski yöntem ve kurumlarla Avrupa devletleriyle başa çıkamayacağını anlayan Osmanlı imparatorluğu 'nda eğitim alanında ilk batılılaşıma çabaları başlar. 1773 yılından itibaren ıslah edilmeye başlanan Mühendishane-i Bahr-i Humayun ve Mühendishane-i Berr-i Humayun adlı mekteplerin Osmanlı eğitim tarihindeki yeri Arapcanın yanında "ilk kez Fransız uzman ve öğretmenlerin Fransızca ders vermeleri, öğretim programında din derslerinin olmaması, araç-gerec kullanıminin yer almasıyla belirginleşir. " (5)

1838 yılında, Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane 'nin birleştirilmesiyle açılan asıl Tıbbiye 'de öğretim dili Fransızcadır. Bu arada, çevirmenlik kurumunun gittikçe artan bir önem kazanması üzerine II. Mahmut Müslüman Osmanlıların çevirmenliğe atanmasına izin vermiş, böylece 1821 yılında açılan ve 1833 'lerden itibaren gerçek bir okul işlevi kazanan Tercüme Odası 'nda dil öğrenmeye istekli gençlere Fransızca dersleri verilerek geleceğin aydın ve diplomatları yetiştirilmeye başlanmıştır. (6)

(5) Necdet SAKAOĞLU, Osmanlı Eğitim Tarihi, İstanbul, İletişim Yayınları, 1991, s.61.

(6) Bkz: Niyazi BERKES, Türkiye 'de Çağdaşlaşma, İstanbul, Doğu-Batı Yayınları, 1978, ss.180-181, 196-197.

3.1.1.2. Tanzimat 'tan Cumhuriyet 'e (1839 - 1923)

Osmanlı tarihinde toplumsal, siyasal, hukuksal ve eğitim alanında çağdaşlaşma hareketlerinin başlangıcı sayılan Tanzimat döneminde eğitim alanında yapılan yeniliklerin başında 1845 'ten itibaren yaygınlaşan ve ilk kez sivil bir eğitim kurumu olarak Medreselerin karşısına çıkan Rüştiyelerde Arapça ve Farsçanın yanında " zeki öğrencilerden isteklilere 4. yılda Fransızca " öğretilmesidir. Tanzimat döneminin simgesi sayılan ve Tevfik Fikret 'in " Doğu 'nun Batı ufkuna açılan ilk penceresi" olarak tanımladığı, Fransız modelinde, dersleri Fransızca işlenen, öğretmenlerinin çoğu Fransız olan, farklı etnik kökenli öğrencileri Fransız dil ve kültürü içinde yakınlıştırmayı amaçlayan bir kurum olan Galatasaray Lisesi 'nin açılışı da bu dönemdedir.

33 yıllık bir baskı ve sansür dönemi olarak tarihe geçen II. Abdülhamit dönemi eğitim alanında batılılaşıma çabalarının sürdüğü, fiziki ortamları ve eğitim kadrolarıyla göz dolduran yerli, yabancı ve azınlık özel öğretim kurumlarının altın çağını yaşadığı, Fransız eğitim siste-

(7) Yahya AKYÜZ, a.g.k., s.144.

(8) Bkz:Adnan ŞİŞMAN, Galatasaray Mekteb-i Sultanisi 'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871), İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1989.

minin örnek alındığı, tek Batı dili olarak Fransızcanın öğretildiği bir süreçtir. Meşrutiyet döneminin en önemli gelişmesi ise Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük, birlik ve ilerleme ilkelerinin etkisiyle yabancı dil öğretimine özel bir önem verilmesi, Rüstiye, idadi ve meslek okullarında Fransızcanın yanında seçmeli olarak başka yabancı dillerin de izlencelere konulmasıdır. (9)

1909 yılında 31 Mart olayı ile başlayıp Bulgaristan'ın bağımsızlığını ilan etmesi, Girit ayaklanması, Trablusgarp, Balkan, I. Dünya ve Kurtuluş savaşlarıyla süren felaketli dönemde Osmanlı imparatorluğu'nda eğitim alanında önemli bir yenilik görülmemektedir.

3.1.2. CUMHURİYET DÖNEMİ

inanılmaz bir kurtuluş savaşından sonra kurulan yeni toplumsal düzende, geleceğe yönelik ve önemli yatırım kaynağı olarak eğitimi gören Atatürk, bir yanda yabancı dil ağırlıklı Batı taklidi mektepler, öte yanda Arap taklidi din ve ahiret olgusuna dayalı medreselerden oluşan Osmanlı eğitim sisteminin yerine yeni yönetim biçimine uygun ulusal, çağdaş, işlevsel, laik, karma ve eşit bir eğitim sistemi yerleştirmeyi amaçlamıştır. Halkın

(9) Bkz: Ömer DEMİRCAN, Türkiye'de Yabancı Dil, İstanbul, Remzi Kitapevi, 1988, ss.67-68.

egitim düzeyini yükseltme ve ulusal bilinci geliştirme cabalarının yanında yabancı dil öğretimi eski parlak çağını yitirmiş görünse de yabancı dil dersleri izlen- celerde haftalık ders saati bakımından, Türkçe ve Edebi- yat derslerinden (7 saat) sonra, Matematik dersleriyle (10) (5 saat) birlikte ikinci sırayı almaktadır.

1924 yılından itibaren kısmen değiştirilerek uygu- lanan " orta mektep müfredatı " 1928 yılında Latin harf- lerinin kabul edilmesi sonucu 1929 - 1930 öğretim Yı- lı 'ndan itibaren Arapça ve Farsça derslerinin izlence- lerden çıkarılmasıyla köklü bir değişikliğe uğramış, 1931-1932 öğretim Yılı 'nda bu derslerin yerine ikinci bir yabancı dil dersi konulmuşsa da uygulamadaki başarı- (11) sızlık nedeniyle bu dersler izlencelerden çıkarılmıştır.

ikinci Dünya Savaşından sonra, savaştan galip çıkan Amerika Birleşik Devletleri savaş sırasında büyük yıkıma uğramış olan Avrupa ülkelerinin Doğu Blokuna yönelmesin- (*) den çekinerek Avrupa Kalkınma Programı adı altında bir programı yürürlüğe sokmuş ve Türkiye de dahil olmak

(*) Program, fikri ortaya atan zamanın A.B.D. Dışişleri bakanının adıyla " Marchall Planı " olarak anılmaktadır.

(10) Bkz: Hasan Ali YÜCEL, Türkiye 'de Orta Öğretim, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1938, s.173.

(11) Bkz: Orta Öğretim Programındaki Yönelmeler, 1924- 1970, İstanbul, MEB Yayınları, 1972, ss.113-115, 119-120.

üzere pek çok Avrupa ülkesine milyonlarca dolar ekonomik yardımda bulunmuştur.

Öte yandan savaş sonrasındaki hızlı ekonomik büyüme Batı Avrupa ülkelerinde işgücü sıkıntısına yol açmış ve bu ülkelerde çalışma olanağı bulan türk işçileri ülkedeki ekonomik koşulların zorlamasıyla 1960 'tan itibaren önce kişisel girişimlerle, daha sonra Devlet denetiminde kitlesel olarak Batı Avrupa ülkelerine, özellikle Almanya Federal Cumhuriyeti 'ne akın etmeye başlamışlardır.

Bu iki olgu, ülkemizdeki yabancı dil öğretimini de etkilemiş, Fransız dili öğretimi yerini önce ingilizceye, daha sonra da Almancaya bırakarak gerilemeye başlamıştır. Son yıllarda değişen siyasal ve ekonomik ilişkiler sayesinde okul izlencelerinde yer almaya başlayan Arapça, Japonca, italyanca dilleri karşısında konumunu korumaya çalışmaktadır.

3.2. GÜNCEL DURUM

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde köklü bir reform yapmak üzere ilk çalışmalar teknolojinin hızla ilerlediği, uluslararası ilişkilerin yoğunlaştığı ve Amerika Birleşik Devletleri 'nde geliştirilen yeni dil öğretim teknik ve yöntemlerinin hızla Avrupa 'yı etkisi altına

aldığı döneme rastlamaktadır.

3.2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI

VE " JE PARLE FRANCAIS "

(*)

Avrupa Konseyi ve dilleri öğretilen ülkelerin (F.Almanya, Fransa, İngiltere) işbirliği ile gerçek-
(12)
leştirilecek çalışmalara 1966 yılında başlanmış, Türk Kurulu tarafından önerilen ön projenin Konsey Bakanlar
(**) Komitesi tarafından onaylanarak üye ülkelere projenin uygulanması yolunda yapılan çağrı sonucu, ilk iş olarak, 1935 'lerden itibaren ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan ders kitaplarının değiştirilmesine karar verilmiş ve günümüzde Orta 1. ve 2. dışında tüm sınıflarda
(13)
okutulmakta olan kitapların yazımına başlanmıştır.

(*) Avrupa Birliğini geliştirmek, insan haklarını korumak, sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmak amacıyla 5 Mayıs 1949 'da 10 kurucu ülke tarafından oluşturulan Konsey 'in halen 21 üyesi bulunmaktadır.

(**) Avrupa Konseyi 'nin değişik kurulları aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanmaktadır: Genel ve Teknik Öğretim Kurulu (CEGT), Kültürel işbirliği Kurulu (CDCC), üye ülkelere seçilmiş 170 milletvekilinden oluşan Danışma Meclisi (Assemblée Consultative) ve yine üye ülkelerin Dışişleri bakanlarının oluşturduğu Bakanlar Komitesi (Comité des Ministres).

(12) Stage sur les manuels de langues vivantes dans l'enseignement secondaire général, Ankara, 6-16 septembre 1966, Document final EGT (66) Stage XXIV-2, Strasbourg, le 25 novembre 1966.

(13) Conseil de l'Europe, CDCC, Le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie, Document d'information, DECS / Inf. (69)2, Strasbourg le 4 février 1969.

Deneme okullarında uygulandıktan sonra 1973 - 1974 Öğretim Yılı'ndan itibaren Orta 1.sınıfta okutulmaya başlanan " Je Parle Français " ders kitapları 1974-1975 Öğretim Yılı'ndan itibaren kademeli olarak eski ders kitaplarının yerini almış ve 1978 yılından itibaren her kademede okutulmaya başlanmıştır. Bu arada yaz kursları ve yerel seminerlerle hizmet-ici eğitim programları düzenlenerek yeni kitapların öğretmenlere tanıtılması (14) sağlanmıştır. Aynı zamanda yabancı dil öğretimi amaçlarını, ilkelerini, öğretim yöntemlerini tüm öğrenme aşamalarına göre belirleyen 6 yıllık Ortaöğretim yabancı dil programı 4 Haziran 1973 gün ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi 'nde yayınlanarak yeni program resmîyete geçirilmiştir.

Tüm orta dereceli okullarda bu programın yaygınlaştırılması planlanmışsa da uygulamada Mesleki ve Teknik Eğitim okulları için ayrı bir program gerektiği ortaya (15) çıkmıştır.

Fransız dili öğretim / öğrenimindeki gerilemeyi durdurabilecek önemli bir çalışma olarak nitelendirebi-

(14) Bkz: Formation continue des professeurs de langue en Turquie, Rapport, DECS/EGT(81)22 ,Strasbourg, 24 avril 1981, s.24.

(15) Bkz: Özcan DEMİREL, Yabancı Dil öğretimi, ilkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara, Usem Yayınları-6, 1990, s.17.

leceğimiz ders kitaplarını değistirme cabaları ne yazık ki beklenen sonucu vermemiş, kuramsal çalışmalarla uygulamalar arasında geçen 10 yıllık süre, bu kitapların daha basıldığı anda, hızla gelişmekte olan çağdas yönetimlerin gerisinde kalmasına neden olmuş, bu süreçte gelişen yaklaşım farklılıkları kitaplara da yansımıştır. Buna bir de uygulamada karşılaşılan zorluklar, belirli bir eğitim görmüş öğretmenlerin mesleki alışkanlıklarının ve anlayışlarının değistirilmesinde karşılaşılan güçlükler ve ekonomik yetersizlikler eklendiğinde bu kitapların " ölü doğmuş " olduklarını söylemek büyük bir haksızlık olmasa gerektir.

Ülkemizde Fransızca öğretiminin yabancı dil öğretimindeki yeni eğilimlere göre güncel durumunu incelemeye geçmeden önce örgün ortaöğretim kurumlarımızda resmen öğretilmekte olan Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretimindeki sayısal gelişmeleri karşılaştırmak, 1950'li yıllardan itibaren gerilemeye başlayan Fransız dili öğretiminin son durumunu somut olarak ortaya koyması bakımından yararlı olacaktır. Çizelge 3.1'de, 1986-1987 Öğretim Yılı'ndan itibaren ülkemizdeki örgün Ortaöğretim

(16) Gülnihal GÜLMEZ, " L'Enseignement du français dans les écoles secondaires, ou en sommes-nous? " Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Bursa, 1988, s.259.

kurumlarında okuyan öğrencilerin öğrendikleri yabancı dillere göre dağılımı görülmektedir.

Cizelge 3.1.

Örgün Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Okudukları Yabancı Dile Göre Dağılımı

Öğretim Yılı	İngilizce	Almanca	Fransızca
1986 - 1987	2.277.871	462.707	359.539
1987 - 1988	2.504.212	457.545	325.509
1988 - 1989	1.866.789	218.657	117.281
1989 - 1990	3.059.623	352.731	207.065
1990 - 1991	3.302.775	292.656	164.963
1991 - 1992	3.583.091	277.575	125.343

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, Başbakanlık DİE, 1986 - 1991.

3.2.2. XII. MİLLİ EĞİTİM SURASI

VE " JE VOYAGE EN FRANÇAIS "

1950 'li yıllardan itibaren sürekli gerilemekte olan Fransız dili öğretimini iyileştirme cabalarının ikincisi, daha 1979 yılında öngörülen, yayınlanmış öğretim izlencelerinin yeniden gözden geçirilmesi kararından (17) 10 yıla yakın bir süre sonra, 1988 yılında

(17) Bkz: " Réunion d'évaluation du plan du CCC pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie(1968-1978) , Rapport DECS/EGT(79)23, Strasbourg, le 3 mai 1979.

toplanan XII.Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelebilmiş-
(18)
tir. Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi sorununa değinilen
son Şura olması bakımından, alınan kararları özetlemek
yararlı olacaktır:

- Ulusal ve uluslararası düzeyde yabancı dil öğre-
timinin koordinasyonunun sağlanması için değişik birim-
lerden oluşan bir Yabancı Diller Merkezi 'nin kurulması;

-ilgili hükümetlerden birer uzman sağlanması;

-ikinci ve takviyeli yabancı dil öğretimi için cer-
ceve programların hazırlanması;

- Genel ortaokullar ve genel mesleki liselerde Ba-
(*)
samaklı Kur Sistemine geçilmesi ve bu sistemin işleyi-
sini yerinde görüp değerlendirmek için gezici bir ekibin
kurulması;

(*) MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 'nın 20 Hazi-
ran 1988 gün ve 3235 sayılı onayı ile bu sisteme geçil-
mesi kabul edilmiş olup, 1988 -1989 öğretim Yılında orta
1.sınıftan itibaren uygulamaya geçilmiştir. Bu sistemde
orta 1.sınıftan lise son sınıfa kadar her sınıf bir ba-
samak kabul edilmektedir. Haftalık ders saati sayısı her
basamak için 5 saat olup, yabancı dil dersi yalnız I.ba-
samakta zorunludur. Her basamak sonunda merkezi sistemle
sınav yapılması ve basamak sonunda başarısız olan öğren-
cinin sistem dışına çıkabilmesi öngörülmektedir. Ayrıca
alınan notların sınıf geçmeyi etkilemeyeceği bildiril-
mektedir. Sınıf mevcutları 25 'i geçmeyecek, uygulamaya
katılacak okul öğretmenleri hizmet-ici eğitimden geçiril-
ecektir. Ayrıntılı bilgi için bkz: XII.Milli Eğitim Şu-
rası, a.g.k., ss.421-422.

(18) Bkz: XII.Milli Eğitim Şurası 18-22 Temmuz 1988, Ra-
porlar, Görüşmeler, Kararlar, İstanbul, MEB Basımevi,
1989, ss.419- 453.

-Avrupa Konseyi ve ilgili ülkelerle işbirliği halinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenler için yabancı dil öğretiminin çeşitli yönleri üzerinde seminerler düzenlenmesi;

-Yaygın eğitim kurumlarında yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi, hedef grupların ve ihtiyaçların tesbit edilmesi;

-Yabancı dil öğrenimini teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde ya da okullar düzeyinde kısa ya da uzun süreli mübadele sistemlerinin geliştirilmesi.

Alınan kararlar doğrultusunda, 1988 yılında " Ortaokul 1.sınıf Fransızca dersleri için geçici ek öğretim materyali " adı altında bir öğretmen kitapçığı ve Basamaklı Kur Sistemini uygulayan okul öğretmenleri için bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzda özetle, öğrenci kitapçığındaki ek materyalin kullanılışı hakkında bilgiler, JPF 1 'de geçen dilsel işlevler, " recherches d'énoncés " ve " canevas " çalışmalarının nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmektedir. (19) Sistem, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve yabancı dil öğrenen öğrenci sayısında gözlenen büyük düşüş nedeniyle, ertesi yıl uygulamadan kaldırılmıştır.

(19 " Ortaokul 1.sınıf Fransızca dersleri için ek öğretim materyali ", Öğretmen kitapçığı, Ankara, MEGSB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1988.

SÖra 'da öneriler bölümünde yer alan " ilkokul 4.ve 5.sınıflarda yürütülen yabancı dil öğretiminin brans öğretmenlerince yapılması için gerekli tedbirler alınması" (20) görüşü ile ilgili hiçbir karara rastlanmamaktadır.

Öte yandan, yine öneriler bölümünde yer alan " yabancı dil dersleri için ders kitapları ve yardımcı malzeme hazırlanmalıdır " (21) görüşü doğrultusunda yeni Fransızca ders kitaplarının yazımına başlanmış ve 1990 - 1991 Öğretim Yılı'nda Ankara 'da 12 uygulama okulunda 20 öğretmen tarafından denenen " Je Voyage en Français 1 ", MEB Talim ve Terbiye Kurulu 'nun 15 Mayıs 1991 tarihinde aldığı kararla 1992-1993 Öğretim Yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. İletişimsel yaklaşımla yazılmış olan bu ders kitaplarından ikincisi " Je Voyage en Français 2 " adı altında 1993 yılında basılarak 1993-1994 Öğretim Yılı'nda okutulmaya başlanmıştır. Orta 3. sınıflarda okutulacak olan " Je Voyage en Français 3 " ise uygulama okullarında denenmektedir.

1994-1995 Öğretim Yılında, normal yabancı dil öğretimi yapan ortaöğretim kurumlarımızda uygulamada olan ders kitapları Cizelge 3.2. 'de görülmektedir.

(20) XII.Milli Eğitim SÖrası, a.g.k., s.427.

(21) Aynı yapıt, s.427.

Cizelge 3.2.

Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Fransızca Ders Kitapları

Sınıf	Fransızca Ders Kitabı	Öğretmen Kitabı	Öğrenci Kitabı	Alistırma Kitabı
Orta 1	Je Voyage en Francais	+	+	-
Orta 2	Je Voyage en Francais	-	+	-
Orta 3	Je Parle Francais	+	+	+
Lise 1	Je Parle Francais	+	+	+
Lise 2	Je Parle Francais	+	+	+
Lise 3	Je Parle Francais	+	+	+

Yine aynı SĞra 'da alınan kararlar doğrultusunda, 1992 yılında kurulan MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi 'ne bağlı Yabancı Diller Araştırma ve Geliştirme Birimi, 1993-1996 yılları arasında üç ayrı dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca) komisyonlar oluşturarak gereksinim belirleme çalışmaları yapmak, Lise 1., 2., 3., 4. ve 5. dönemler için düzeylere göre hedefler ve konu başlıkları belirlemek, Ünite planları ve programları hazırlamakla görevlidir. (22)

(22) Ali DEMİR, " Ülkemizde Yabancı Dillerin Öğretimi ve izlençe Geliştirme ", DEÜ Buca Eğitim Fakültesi I.Yabancı Dil Öğretimi Sempozyumu, 26-28 Ekim 1994, bildiri metni, s.2.

Ülkemizde halen okutulmakta olan Fransızca ders kitaplarının tek tek incelenip çözümlenmesi, ilkeler ve uygulamalar arasındaki çelişkilerin belirlenmesi başka bir tez konusu oluşturabileceği kanısıyla, biz burada sadece *Je Parle Français* 'nin çalışmamızın II.Bölümünde ele aldığımız temel yaklaşımlardan görsel-ışitsel yaklaşımın, *Je Voyage en Français* 'nin ise iletişimsel yaklaşımın (23) temel ilkelerine dayandığını belirtmekle yetineceğiz.

Fransızca öğretim yapan resmi ve özel öğretim kurumlarında ise başta " *Le Nouveau sans frontières* " olmak üzere iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerine dayalı olarak yazılmış pek çok ders kitabı ve yardımcı araç-gereç kullanılmaktadır.

Yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullarla normal yabancı dil öğretimi yapan kurumlar arasında haftalık ders saati bakımından çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. Çizelge 3.3.'te verilen, 1994-1995 öğretim Yılı, normal yabancı dil öğretimi yapan ortaokullardaki

(23) " *Je parle Français* " için bkz: Gülnihal SANAL (GÜLMEZ), "Analyse de la méthode " *Je Parle Français* ". Contribution au processus de renouvellement de l'enseignement des langues étrangères en Turquie", Thèse de doctorat de 3e cycle. Université de Paris V, Paris, 1982. Ayrıca bkz: Ali DEMİR, "Enseignement des langues étrangères en Turquie et formation des enseignants", thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Nancy II, Nancy, 1984.

haftalık ders saatleri incelendiğinde, haftada 3 saat olan yabancı dil derslerinin diğer derslere oranla 5.sıradada olduğu görülmektedir.

Cizelge 3.3.

**Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Ortaokullarda
Haftalık Ders Saatleri**

D e r s l e r	S i n i f l a r		
	Orta 1	Orta 2	Orta 3
Türkçe	6	6	6
Matematik	4	4	4
Fen Bilgisi	4	4	4
Milli Tarih	2	2	-
Milli Coğrafya	2	2	-
Vatandaşlık Bilgileri	-	-	2
İnkılâp Tarihi	-	-	2
Yabancı Dil	3	3	3
Din Kül.ve Ah.Bilgisi	2	2	2
Resim-İş	1	1	1
Müzik	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2
Seçmeli Dersler (*)	6	6	6

(*) Önceleri yabancı dilin de seçilebildiği bu " Seçmeli Ders " günümüzde ilköğretim okullarında " İş Eğitimi " adı altında okutulan Tarım, Ticaret, Ev Ekonomisi ve İş-Teknik derslerinden oluşmaktadır. Ders programlarında 6 saatin aynı günde olması zorunluluğu vardır.

Yabancı dille öğretim yapan okullarda ise yabancı dil ders saatleri, hazırlık sınıfında 30 'a yaklaşırken üst sınıflarda 8 'e kadar düşmektedir. Çizelge 3.4. 'de bu okullardaki haftalık ders saatleri görülmektedir.

Çizelge 3.4.
Bir Kısım Derslerin Öğretimini Fransızca Yapan
Resmî ve Özel Okulların Hazırlık ve Orta Kısım
Haftalık Ders Saatleri

D e r s l e r	S ı n ı f l a r			
	Haz.I-II	Orta 1	Orta 2	Orta 3
Türkçe	4	6	6	6
Matematik (Fransızca)	4	4	4	4
Fen Bilgisi(Fransızca)	2	4	4	4
Milli Tarih	-	2	2	-
Milli Coğrafya	-	2	2	-
Vatandaşlık Bilgileri	-	-	-	2
T.C.ink.Tar.ve Atatürk	-	-	-	2
Yabancı Dil(Fransızca)	19	8	8	8
Din Kül.ve Ahlak Bil.	-	2	2	2
Resim-is	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi	1	2	2	2
Seçmeli Dersler (*)	4	4	4	4

(*) Seçmeli dersler Hazırlık ve Orta 1.sınıflarda Fransızca okuma/yazma/konuşma/sözcük bilgisi,Orta 2.ve 3.sınıflarda Bilgisayar ve İngilizce derslerinden oluşmaktadır.

Çalışmamızın bu bölümünde ülkemizdeki Ortaöğretim kurumlarında Fransız dili öğretiminin tarihsel gelişimi ve güncel durumu ana çizgileriyle gösterilmeye çalışılmıştır. Görüldüğü gibi 1960 'larda başlayan ancak gelişmiş ülkelerdeki yenilikleri en az 10 yıl geriden izleyen çabaların ürünü olan ders kitapları günümüzde Orta 3. sınıftan itibaren Lise 3. sınıfa değin okutulmaktadır. Orta 1. ve 2. sınıflarda araştırmayı uyguladığımız 1992-1993 Öğretim Yılı'nda henüz okutulmaya başlanmamış olan iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerine dayalı olarak yazılmış yeni ders kitapları ise hızla uygulamaya konulmaktadır.

Araştırmamızın IV. Bölümünde, II. Bölümde saptadığımız yabancı dil öğretimindeki yeni eğilimlerle ilgili ölçütler ışığında İzmir 'de 4 farklı Ortaöğretim kurumunda gerçekleştirdiğimiz anketin bulgu ve yorumları yer almaktadır.

B Ö L Ü M IV

BULGU VE YORUMLAR

Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimlerin ışığında, Türkiye’de Fransızca öğretimini incelemeye yönelik araştırmamızın bu bölümünde, II.Bölümde ana başlıklarıyla saptadığımız temel ölçütler çerçevesinde izmir ’de dört farklı öğretim kurumunda,öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirdiğimiz anketin, istatistiksel çözümlemeler sonucu elde edilen bulgu ve yorumları, 2 alt bölümde ele alınmaktadır:

4.1.Öğrencilere yönelik anketin bulgu ve yorumları

Bu bölümde, 60 maddeden oluşan anketin soruları,konularına göre kümelendirilerek 12 çizelgede toplanmış ve daha sonra çizelgelerdeki veriler yorumlanmıştır.

4.2.Öğretmenlere yönelik anketin bulgu ve yorumları

Bu bölümde, 36 maddeden oluşan öğretmenlere yönelik anketin soruları, konularına göre kümelendirilerek 6 çizelgede toplanmış ve daha sonra çizelgilerdeki veriler yorumlanmıştır.

4.1. Öğrencilere Yönelik Anketin Bulgu ve Yorumları

Çizelge 4.1.1. Öğrencilerin kişisel özellikleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
2.Cinsiyet	1/ Kız	21	53.85	26	63.41	33	73.33	30	55.56	4.49	3	Fark önemsiz
	2/ Erkek	18	46.15	15	36.59	12	26.67	24	44.44			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
7.Kimninle oturduğu	1/ Anne-babayla	32	84.21	40	97.56	40	90.91	52	96.30	12.95	9	Fark önemsiz
	2/ Anneyle	5	13.16	0	-	3	6.82	1	1.85			
	3/ Babayla	0	-	0	-	0	-	0	-			
	4/ Bir akrabayla	0	-	0	-	1	2.27	1	1.85			
	5/ Başka (*)	1	2.63	1	2.44	0	-	0	-			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	44	100.0	53	100.0			
11. Annenin öğrenim durumu	1/ Okur-yazar değil	0	-	0	-	0	-	9	16.67	132.46	15	Fark önemli P<0.001
	2/ Okur-yazar	0	-	0	-	0	-	8	14.81			
	3/ İlkokul mezunu	13	33.33	0	-	0	-	30	55.56			
	4/ Ortaokul mezunu	6	15.38	1	2.44	2	4.44	5	9.26			
	5/ Lise mezunu	8	20.51	11	26.83	14	31.11	2	3.70			
	6/ Üni./Y.okul mezunu	12	30.77	29	70.73	29	64.44	0	-			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.1. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
12. Babanın öğrenim durumu	1/ Okur-yazar değil	0	-	0	-	0	-	1	1.85	127.15	15	Fark önemli P<0.001
	2/ Okur-yazar	1	2.63	0	-	0	-	3	5.56			
	3/ İlkokul mezunu	6	15.79	0	-	1	2.22	35	64.81			
	4/ Ortaokul mezunu	6	15.79	0	-	0	-	8	14.81			
	5/ Lise mezunu	4	10.53	5	12.20	3	6.67	7	12.96			
	6/ Üni./Y.okul mezunu	21	55.26	36	87.80	41	91.11	0	-			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
8. Annenin işi	1/ Çalışmıyor	25	64.10	20	48.78	22	48.89	40	74.07	48.60	24	Fark önemli P<0.01
	2/ Devlet memuru	8	20.51	11	26.83	8	17.78	0	-			
	3/ Özel sektörde	2	5.13	2	4.88	3	6.67	6	11.11			
	4/ Serbest	3	7.69	5	12.20	9	20.00	4	7.41			
	5/ Başka (**)	1	2.56	3	7.21	3	6.66	4	7.41			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.1. in devamı

		OKULLAR										X ² Degeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.						
		f	%	f	%	f	%	f	%					
9. Babanın işi	1/ Devlet memuru	10	27.78	2	4.48	7	16.67	8	15.09	Fark önemli P<0.001	21	64.22		
	2/ Özel sektörde	4	11.11	11	26.83	4	9.52	4	7.55					
	3/ Serbest	18	50.00	28	68.29	29	69.05	26	49.06					
	4/ İşçi	1	2.78	0	-	0	-	12	22.64					
	5/ Başka (**)	3	8.34	0	-	2	4.76	3	5.66					
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	42	100.0	53	100.0					
10. Ailenin ortalama aylık geliri (TL)	1/ 1 000 000 TL'den az	0	-	0	-	0	-	8	15.38	Fark önemli P<0.001	12	112.14		
	2/ 1 000 000 - 2 999 999 TL	4	10.81	1	2.44	0	-	19	36.54					
	3/ 3 000 000 - 4 999 999 TL	12	32.43	2	4.88	2	6.90	24	46.15					
	4/ 5 000 000 - 9 999 999 TL	12	32.43	14	34.15	8	27.59	1	1.92					
	5/ 10 000 000 TL'den fazla	9	24.32	24	58.54	19	65.52	0	-					
	TOPLAM	37	100.0	41	100.0	29	100.0	52	100.0					
5. Aile bütçesine katkıda bulunmak üzere çalışan öğrencilerin çalışma zamanları	1/ Okul saatleri dışında	0	-	1	7.14	1	100.0	5	17.24	Fark önemsiz	6	10.72		
	2/ Hafta sonları	1	14.29	0	-	0	-	4	13.79					
	3/ Yaz tatilinde	6	85.71	13	92.86	0	-	20	68.97					
	TOPLAM	7	100.0	14	100.0	1	100.0	29	100.0					

Çizelge 4.1.1. in devamı

		OKULLAR								X ² Degeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
6. Aile bütçesine katkıda bulunmak üzere çalışan öğrencilerin çalıştıkları yer	1/ Ailenin iş yerinde	3	42.86	6	42.86	1	100.0	9	31.03	25.76	9	Fark önemli P<0.01
	2/ Turizm sektöründe	1	14.29	8	57.14	0	-	1	3.45			
	3/ Çeviri bürosunda	0	-	0	-	0	-	1	3.45			
	4/ Başka (***)	3	42.86	0	-	0	-	18	62.07			
	TOPLAM		7	100.0	14	100.0	1	100.0	29	100.0		

(*) Anne ve üvey baba, üvey anne ve baba

(**) Emekli memur/işçi, sanayi, öğretim üyesi, işsiz, asker

(***) Mobilyacı, TV tamircisi, lokanta, bakkal gibi özel bir nitelik gerektirmeyen her türlü iş.

Öğrencilerin kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.1.1. 'de yer almaktadır.

Bu çizelge incelendiğinde, annenin yüksek öğrenim yapmış olması konusunda S.J.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Babanın serbest çalışması, ailenin ortalama aylık gelirinin 10 000 000 TL. 'nin üzerinde olması ve babanın yüksek öğrenim yapmış olması bakımından T.F.L. öğrencileri çoğunluktadır. Öğrencilerin aile bütçesine katkıda bulunmak üzere buldukları her işte çalışmaları ve annenin çalışmaması bakımından da Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu farklılık Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde yapılan analiz sonuçları, okullar arasında öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu, babalarının işi, ailenin ortalama aylık geliri açısından $P < 0.001$ düzeyinde, annenin işi ve aile bütçesine katkıda bulunmak üzere çalışan öğrencilerin çalıştıkları yer açısından ise $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Ailenin aylık gelirine yönelik soruya T.F.L. öğrencilerinin önemli bir bölümünün yanıt vermediği görülmek-

tedir. Öte yandan aile bütçesine katkıda bulunmak üzere çalışmak durumunda olan öğrencileri saptamaya yönelik sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, aynı okulun öğrencilerinin sayısının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Tüm okullarda kız öğrenciler çoğunluktadır ve öğrenciler anne ve babalarıyla birlikte oturmaktadırlar. Okullar, öğrencilerin cinsiyeti ve birlikte oturdukları kişiler bakımından karşılaştırıldığında, farklılık istatistiksel olarak önemli görülmemektedir.

Çizelge 4.1.2. Öğrencilerin Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma ve ailede yabancı dil bilme durumu açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
3. Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma	1/ Evet	6	15.38	19	46.34	5	11.11	0	-	37.67	3	Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	33	84.62	22	53.66	40	88.89	54	100.0			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
4. Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma amacı	1/ Turistik	1	16.67	16	84.21	5	100.0	0	-	13.09	4	Fark önemli P<0.05
	2/ Ailevi	4	66.67	2	10.53	0	-	0	-			
	3/ Dil öğrenmek	1	16.67	1	5.26	0	-	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	19	100.0	5	100.0	0	-			
13. Ailede yabancı dil bilenlerin sayısı	1/ Bir	12	30.71	8	20.00	6	13.33	14	25.93	63.50	15	Fark önemli P<0.001
	2/ İki	9	23.08	9	22.50	13	28.89	6	11.11			
	3/ Üç	8	20.51	14	35.00	12	26.67	6	11.11			
	4/ Dört	3	7.69	8	20.00	8	17.78	1	1.85			
	5/ Dörtten fazla	2	5.13	0	-	3	6.67	0	-			
	6/ Hiç kimse	5	12.82	1	2.50	3	6.67	27	50.00			
	TOPLAM	39	100.0	40	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.2. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
14. Ailede bilinen yabancı diller	1/ Fransızca	24	61.54	18	43.90	24	53.33	12	22.22	16.87	3	Fark önemli P<0.001
	2/ İngilizce	22	56.41	35	85.37	40	88.89	11	20.37	62.35	3	Fark önemli P<0.001
	3/ Almanca	8	20.51	15	36.59	15	33.33	7	12.96	9.15	3	Fark önemli P<0.05
	4/ İtalyanca	3	7.69	1	2.44	0	-	0	-	7.58	3	Fark önemsiz
	5/ Başka (*)	0	-	0	-	0	-	3	5.56	7.06	3	Fark önemsiz
15. Ailede Fransızca bilenlerin sayısı	1/ Bir	16	42.11	12	30.00	18	35.56	13	24.07			
	2/ İki	5	13.16	7	17.50	10	22.22	5	9.26			
	3/ Üç	3	7.89	3	7.50	1	2.22	3	5.56	17.90	12	Fark önemsiz
	4/ Üçten fazla	0	-	2	5.00	3	6.67	0	-			
	5/ Hiç kimse	14	36.84	16	40.00	15	33.33	33	61.11			
	TOPLAM	38	100.0	40	100.0	45	100.0	54	100.0			
16. Fransızca öğrenim gören başka kardeş	1/ Evet	6	15.79	10	24.39	11	24.44	12	22.22			
	2/ Hayır	32	84.21	31	75.61	34	75.56	42	77.78	1.15	2	Fark önemsiz
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

(*) Rusça, Bulgarca, Rumca

Öğrencilerin Fransa 'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma ve ailelerinde yabancı dil bilme durumu açısından okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Sonuçlar, Çizelge 4.1.2.'de yer almaktadır.

Bu çizelge incelendiğinde, Fransa 'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma, turistik amaçla Fransa'ya ya da Fransızca konuşulan bir ülkeye gitme, ailede gerek bilinen yabancı dillerin, gerek yabancı dil bilenlerin sayısı ve gerekse Fransızca ve Almanca bilme oranlarının yüksekliği bakımından, S.J.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ailede İngilizce bilme oranının yüksekliği bakımından da T.F.L. öğrencileri önde gelmektedir.

Bu farklılıklar istatistiksel olarak Chi-Kare yöntemi ile test edildiğinde, okullar arasında, öğrencilerin Fransa 'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma durumu, ailede yabancı dil bilenlerin sayısı ve ailede yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce bilme durumu bakımından $P < 0.001$ düzeyinde, öğrencilerin Fransa 'da/ Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma amaçları ve ailede yabancı dil olarak Almanca bilme durumu bakımından da $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğu ;

görülmektedir.

Ailede Fransızca bilenlerin sayısı bakımından okullar karşılaştırıldığında Fransızca bilmeyenlerin oranının Z.G.i.O.'nda en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ailede Fransızca bilen başka kardeş bulunup bulunmaması bakımından okullar karşılaştırıldığında ise, özellikle S.J.L. ve T.F.L. 'de Fransızca öğrenim gören başka kardeş oranının yüzde olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okullar arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak önemli görünmemektedir.

Çizelge 4.1.3. Öğrencilerin okullarını tercih sırası ve Fransızca öğrenme neden ve amaçları açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
17. Okulun tercih sırası	1/ Birinci	4	10.53	20	48.78	9	20.00	-	-	25.80	8	Fark önemli P<0.01
	2/ İkinci	16	42.11	14	34.15	19	42.22	-	-			
	3/ Üçüncü	15	39.47	3	7.32	14	31.11	-	-			
	4/ Dördüncü	0	-	3	7.32	2	4.44	-	-			
	5/ Başka (*)	3	7.89	1	2.44	1	2.22	-	-			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	-	-			
18. Fransızca öğrenmede etkili olan kişi ve nedenler	1/ Ailesi	7	18.42	4	9.76	10	22.22	2	3.70	127.88	15	Fark önemli P<0.001
	2/ Kendisi	23	60.53	33	80.49	34	75.56	15	27.78			
	3/ Okul yönetiminin uyguladığı kur'a	0	-	0	-	0	-	37	68.52			
	4/ Aldığı puan	3	7.89	3	7.32	1	2.22	0	-			
	5/ Fransa'dan yatay geçiş	2	5.26	1	2.44	0	-	0	-			
	6/ Başka (**)	3	7.89	0	-	0	-	0	-			
TOPLAM		38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.3. ün devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.I.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
19. Fransızca öğrenme amacı	1/ İleride, bu dili kullanabileceği bir meslek seçmeyi düşünmesi	13	33.13	20	48.78	16	35.56	16	29.63	7.49	6	Fark önemsiz
	2/ Fransızca'yı öğrendikten sonra diğer dilleri daha kolay öğreneceği düşüncesi	13	34.21	13	31.71	21	46.67	14	25.93	4.85	3	Fark önemsiz
	3/ Bu okuldan mezun olanların sahip olduğu prestij ve avantajlardan yararlanma isteği	14	35.90	19	46.34	25	55.56	6	11.11	23.95	3	Fark önemsiz
	4/ Fransız dilini ve kültürünü tanıma isteği	6	15.38	5	12.20	6	13.33	9	16.67	0.45	3	Fark önemsiz
	5/ Yüksek öğrenimini Fransa'da ya da Türkiye'de Fransızca öğretim yapan bir üniversitede yapma isteği	3	7.69	15	36.59	10	22.22	4	7.41	17.14	3	Fark önemli P<0.001

(*) Fransa'dan geldikleri için tercih yapmadan, okula doğrudan kayıt yaptıran öğrenciler.

(**) İlkokul öğretmeni

öğrencilerin okulları tercih sırası ve Fransızca öğrenme neden ve amaçları açısından okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Sonuçlar, Çizelge 4.1.3. 'de yer almaktadır.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde, birinci tercihlerine giren öğrencilerin oranının S.J.L. 'de en yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde, öğrencilerin tercih sırası bakımından, okullar arasında, $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Aynı biçimde, öğrencilerin kendi istekleriyle yükseköğrenimlerini Fransa 'da ya da Türkiye 'de öğretim dili Fransızca olan bir kurumda yapmak amacıyla Fransızca öğrenmeleri bakımından, S.J.L. öğrencileri çoğunluktadır. Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunluğu okul yönetiminin uyguladığı kur'a sonucu Fransızca öğrenmektedir. Bu farklılıklar da Chi-Kare yöntemi ile test edildiğinde, okullar arasında, gerek öğrencilerin Fransızca öğrenmelerini etkileyen kişi ve nedenler, ve gerekse yükseköğrenimlerini Fransa ya da Türkiye 'de öğretim dili Fransızca olan bir kurumda yapma amacıyla Fransızca öğrenmeleri bakımından, okullar arasında, $P < 0.001$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin tercih nedenleri bakımından okullar karşılaştırıldığında, okullarının saygınlık ve avantajlarından yararlanma isteği bakımından T.F.L. öğrencileri, ileride bu dili kullanabilecekleri bir meslek seçmeyi düşünmeleri bakımından ise S.J.L. öğrencileri çoğunluktadır. Ancak okullar öğrencilerin Fransızca öğrenme amaçları bakımından karşılaştırıldığında bu farklılıklar istatistiksel olarak önemsiz görülmektedir.

Çizelge 4.1.4. Öğrencilerin öğrenimleri sırasında okul dışından yardım gereksinim duyma durumu açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
22. Okul dışından yardıma gereksinim duyma	1/ Evet	18	47.37	21	51.22	17	37.78	9	16.67	14.96	3	Fark önemli P<0.01
	2/ Hayır	20	52.63	20	48.78	28	62.22	45	83.33			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
23. Okul dışından yardımcı olan varsa kimliği	1/ Aileden biri	13	34.21	14	35.00	15	34.09	15	27.78	25.98	9	Fark önemli P<0.01
	2/ Okuldan bir öğretmen	3	7.89	0	-	2	4.55	2	3.70			
	3/ Özel öğretmen	7	18.42	12	30.00	5	11.36	0	-			
	4/ Başka (*)	15	39.47	14	35.00	22	50.00	37	68.52			
	TOPLAM	38	100.0	40	100.0	44	100.0	54	100.0			
24. En çok hangi sınıfta okul dışından yardıma gereksinim duyulduğu	1/ Hazırlık	15	40.54	12	29.27	20	50.00	-	-	38.36	12	Fark önemli P<0.001
	2/ Orta 1	5	13.51	6	14.63	6	15.00	11	20.75			
	3/ Orta 2	7	18.92	9	21.95	3	7.50	10	18.87			
	4/ Orta 3	10	27.03	12	29.27	7	17.50	22	41.51			
	5/ Hiçbiri	0	-	2	4.88	4	10.00	9	16.98			
	TOPLAM	37	100.0	41	100.0	40	100.0	53	100.0			

Çizelge 4.1.4. ün devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.i.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
25. Matematik ve Fen dersleri dışında en çok hangi ders ya da alanda yardıma gereksinim duyulduğu	1/ Dil (langue, vocabulaire)	4	10.53	5	12.20	5	12.50	8	22.22	12.69	12	Fark önemsiz
	2/ Dilbilgisi (grammaire)	18	47.37	14	34.15	17	42.50	11	30.56			
	3/ Yazılı/sözlü anlatım (expression écrite/orale)	5	13.16	2	4.88	1	2.50	3	8.33			
	4/ Yazım (dictée)	0	-	3	7.32	2	5.00	1	2.78			
	5/ Başka (**)	11	28.95	17	41.46	15	37.50	13	36.11			
TOPLAM		38	100.0	41	100.0	40	100.0	36	100.0			

(*) Arkadaş, Komşu ve Fransız Kültür Merkezi

(**) Hiçbiri

Öğrencilerin öğrenimleri sırasında okul dışından yardıma gereksinim duyma durumlarına göre okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar, Çizelge 4.1.4. 'de yer almaktadır.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde, okul dışından yardıma gereksinim duyma konusunda S.J.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu, ve diğer okul öğrencilerinin çoğunluğunun okul dışından yardıma gereksinim duymadığı görülmektedir.

Okul dışından yardımcı olanın kimliği açısından okullar karşılaştırıldığında, arkadaş, komşu ya da Fransız Kültür Merkezi 'nden yararlanma bakımından Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu ve bu okulu T.F.L. öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Okul dışından yardıma en çok gereksinim duyulan sınıf bakımından okullar karşılaştırıldığında ise, Hazırlık sınıfıyla T.F.L., Orta 3. sınıfla Z.G.i.O. öğrencileri çoğunlukta dır.

Bu farklılıklar Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde analiz sonucunda, okul dışından yardıma gereksinim duyma ve okul dışından yardımcı olanın kimliği bakımından okullar arasında $P < 0.01$ düzeyinde, yardıma en

cok gereksinim duyulan siniflar bakimindan ise $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yardıma en çok gereksinim duyulan alan ise, dilbilgisi olup, B.A.L. öğrencileri yüzde olarak bu alanda çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Ancak bu fark diğer okullarla karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak önemli görünmemektedir.



Çizelge 4.1.5. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
29. Fransızca kitap, dergi, gazete satın alma	1/ Evet	5	13.16	24	58.54	8	17.78	0	-	63.87	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	14	36.84	3	7.32	3	6.67	35	64.81			
	3/ Bazen	19	50.00	14	34.15	34	75.56	19	35.19			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
30. Fransızca kitap, dergi, gazete satın almama nedenleri	1/ Pahalı olması	9	39.13	3	7.50	0	-	9	16.67	120.47	12	Fark önemli P<0.001
	2/ Zor olması	4	17.39	5	12.50	13	54.17	39	72.22			
	3/ Gerek ve ilgi duymama	10	43.48	32	80.00	11	45.83	6	11.11			
	TOPLAM	23	100.0	40	100.0	24	100.0	54	100.0			
33. Fransızca bir dergi ya da gazeteye abone olma	1/ Evet	1	2.63	26	63.41	5	11.36	0	-	76.27	3	Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	37	97.37	15	36.59	39	88.64	54	100.0			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	44	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.5. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi	
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.					
		f	%	f	%	f	%	f	%				
34. Abone oldukları dergi ya da gazetenin adı	1/ Ensemble	0	-	24	92.31	0	-	0	-				
	2/ Je bouquine	0	-	1	3.85	0	-	0	-				Fark önemli P<0.001
	3/ Okapi	0	-	1	3.85	0	-	0	-		8	36.25	
	4/ Môme	1	100.0	0	-	1	50.00	0	-				
	5/ Başka (**)	0	-	0	-	1	50.00	0	-				
	TOPLAM	1	100.0	26	100.0	2	100.0	0	-				
35. Fransızca mektuplaşma durumu	1/ Evet	9	23.08	28	68.29	11	24.44	0	-				Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	30	76.92	13	31.71	34	75.56	54	100.0		3	56.13	
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0				
36. Okul dışında Fransızca konuşma olanağı bulma	1/ Ailede	9	23.89	15	36.59	13	28.89	4	7.41		3	12.60	Fark önemli P<0.01
	2/ Fransa'da / Fransızca konuşulan ülkelerde	1	2.56	8	19.51	6	13.33	0	-		3	14.71	Fark önemli P<0.01
	3/ Tatilde Turistlerle	21	53.85	18	43.90	34	75.56	14	25.93		3	24.99	Fark önemli P<0.01
	4/ Başka (***)	1	2.56	1	2.44	0	-	1	1.85		3	1.10	Fark önemsiz

Çizelge 4.1.5. in devamı

	OKULLAR								X ² Degeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
	B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
	f	%	f	%	f	%	f	%			
47. Fransızca derslerinde öğrendiklerini ders dışında hangi amaçla kullandıkları	16	41.03	21	51.22	19	45.24	5	9.43	22.56	3	Fark önemli P<0.001
	8	20.51	23	56.10	26	60.47	11	20.37	26.97	3	Fark önemli P<0.001
	25	64.10	28	68.29	34	75.56	11	20.75	37.03	3	Fark önemli P<0.001
	5	12.82	21	51.22	14	31.11	2	3.70	33.25	3	Fark önemli P<0.001
	1/ Kitap, dergi, gazete okuma 2/ Fransızca film izleme 3/ Bir Fransızla karşılaşın- da konuşma / mektuplaşma 4/ Okuldaki kültürel etkinlik- lere katılma										

(*) İlgili ve gerek duymama

(**) Avantage

(***) Özel öğretmenle

Öğrencilerin Fransızca'yı ders dışında kullanma durumları açısından okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Çizelge 4.1.5. 'de sonuçlar yer almaktadır.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde, Türkçe kitap okuma alışkanlığına sahip olma, Orta 3. sınıfa kadar 1 - 5 adet Fransızca kitap okuma, zaman zaman Fransızca kitap, dergi ve gazete satın alma, okul dışında tatilde turistlerle Fransızca konuşma olanağı bulma, derste öğrendiklerini Fransızca film izleyerek ya da bir Fransızla karşılaştığında konuşarak ya da mektuplaşarak ders dışında kullanma olanağı bulma bakımından T.F.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Gerek ve ilgi duyulmadığı için Fransızca dergi ya da gazete satın almama, ailede ve Fransa'da/ Fransızca konuşulan bir ülkede Fransızca konuşma olanağı bulma, belli bir Fransızca dergiye abone olma, Fransızca mektuplaşma, derste öğrendiklerini Fransızca kitap, dergi ve gazete okuyarak, ya da okuldaki Fransızca kültürel etkinliklere katılarak ders dışında kullanma olanağı bulma bakımından da S.J.L. öğrencileri çoğunluktaadır.

Fransızca bir dergi ya da gazeteye abone olmama ve anlaşılması zor olduğu için Fransızca kitap , dergi ve

gazete okumama, bakımından ise Z.G.i.O. öğrencileri çoğunluktadır.

Bu farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Chi-Kare yöntemiyle test edilmiş ve analiz sonucunda bu dört okul arasında Türkçe kitap okuma, Orta 3.sınıfa kadar okunan kitap sayısı, Fransızca kitap okumama nedenleri, Fransızca kitap, dergi ve gazete satın alma, satın alınmıyorsa nedenleri, Fransızca bir dergi ya da gazeteye abone olma, abone olunan dergi ya da gazete, Fransızca mektuplaşma ve Fransızca derslerinde öğrendiklerini ders dışında kitap, dergi ve gazete okuyarak, film izleyerek, bir Fransızla karşılaştığında konuşarak, okuldaki Fransızca kültürel etkinliklere katılarak, Fransızca mektuplaşarak kullanma olanağı bulma bakımından $P < 0.001$ düzeyinde, okul dışında ailede, Fransa 'da / Fransızca konuşulan bir ülkede ve tatilde turistlerle Fransızca konuşma olanağı bulma bakımından ise $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.6. Öğrencilerin okul kütüphanesi ve Fransız Kültür Merkezinden yararlanma açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.i.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
31. Okul kütüphanesinden yararlanma	1/ Evet	2	5.13	24	58.54	22	48.89	8	14.81	104.20	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	37	94.87	1	2.44	3	6.67	31	57.41			
	3/ Bazen	0	-	16	39.02	20	44.44	15	27.78			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
32. Okul kütüphanesinden yararlanmama nedenleri	1/ Öğrencinin ilgisini çeken kitapların olmaması	1	2.86	5	55.56	7	46.67	7	17.50	120.47	12	Fark önemli P<0.001
	2/ Kaynak kitap olmaması	2	5.71	1	11.11	0	-	4	10.00			
	3/ Öğrencinin kütüphaneye gitme alışkanlığının olmaması	2	5.71	3	33.33	8	53.33	6	15.00			
	4/ Kütüphanenin genellikle kapalı olması	0	-	0	-	0	-	23	57.50			
	5/ Başka (*)	30	85.71	0	-	0	-	0	-			
	TOPLAM	35	100.0	9	100.0	15	100.0	40	100.0			

Çizelge 4.1.6 in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
37. Fransız Kültür Merkezine gidenlerin hangi etkinliklere katıldıkları	1/ Kaset, film, kitap alma	0	-	3	7.32	1	2.22	0	-	6.97	3	Fark önemsiz
	2/ Film izleme	4	10.26	16	39.02	21	46.67	1	1.85	36.85	3	Fark önemli P<0.001
	3/ Kütüphanesinden yararlanma	8	20.51	17	41.46	21	46.67	0	-	34.92	3	Fark önemli P<0.001
	4/ Konferansları izleme	0	-	5	12.20	11	24.44	0	-	22.95	3	Fark önemli P<0.001
	5/ Tiyatro izleme	7	17.95	18	43.90	30	66.67	1	1.85	54.22	3	Fark önemli P<0.001
	6/ Tiyatro oynama	0	-	3	7.32	0	-	0	-	10.27	3	Fark önemli P<0.05
	7/ Başka (**)	2	5.13	1	2.44	0	-	0	-	4.65	3	Fark önemsiz
38. Fransız Kültür Merkezine gitmeyenlerin gitmeme nedenleri	1/ Zaman yokluğu	10	47.62	1	14.29	3	27.27	15	29.41			
	2/ Saatlerin uygun olmaması	7	33.33	2	28.57	2	18.18	6	11.76			
	3/ Etkinlikleri ilginç bulmama	4	19.05	4	57.14	5	45.45	21	41.18	14.57	9	Fark önemsiz
	4/ Başka (***)	0	-	0	-	1	9.09	9	17.65			
	TOPLAM	21	100.0	7	100.0	11	100.0	51	100.0			

(*) Okulda kütüphane olmaması

(**) Kurslarını izleme

(***) İlgili ve gerek duymama, bilgisizlik, düşünmeme

öğrencilerin okul kütüphanesi ve Fransız Kültür Merkezi 'nden yararlanmalarına göre okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdeler hesaplanmış ve Çizelge 4.1.6. 'daki sonuçlar elde edilmiştir.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde okul kütüphanesinden yararlanma oranının S.J.L. 'nde en yüksek, B.A.L.'nde ise en düşük olduğu görülmektedir. B.A.L.'deki bu durumun nedeni okulda kütüphane bulunmayışıdır. Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunluğu ise okul kütüphanesinin genellikle kapalı olması nedeniyle buraya gidemediklerini belirtmektedirler.

Fransız Kültür Merkezi'ndeki etkinliklere film, konferans ve tiyatro izleyerek ve kütüphanesinden yararlanarak katılma bakımından T.F.L. öğrencilerinin, bu etkinliklere tiyatro oynayarak katılma bakımından ise S.J.L. öğrencilerinin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Yapılan Chi-Kare analizi sonucu, okullar arasında, öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanma durumu, okul kütüphanesinden yararlanmama nedenleri ve Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinliklerden film, tiyatro, konferans izlemeleri ve kütüphanesinden yararlanmaları bakımından $P < 0.001$ düzeyinde, bu etkinliklere tiyatro oynayarak

katılma bakımından ise $P < 0.05$ düzeyinde önemli farklılık olduğunu kanıtlamaktadır.

Öte yandan Fransız Kültür Merkezi 'ne, etkinlikleri ilginç bulmadıklarını için gitmeme bakımından S.J.L. öğrencileri çoğunlukta olmakla birlikte, diğer okullarla karşılaştırıldığında, bu fark istatistiksel olarak önemli değildir.



Çizelge 4.1.7. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerle ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
43. Fransızca derslerinde konuşma fırsatı bulma	1/ Her zaman	13	33.33	27	65.85	22	48.89	13	24.07	22.07	6	Fark önemli P<0.01
	2/ Bazen	26	66.67	14	34.15	22	48.89	38	70.37			
	3/ Hiçbir zaman	0	-	0	-	1	2.22	3	5.56			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
44. Fransızca derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkma	1/ Evet	22	56.41	8	19.51	23	51.11	38	70.37	25.04	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Hayır	14	35.90	27	65.85	18	40.00	14	25.93			
	3/ Kararsız	3	7.69	6	14.63	4	8.89	2	3.70			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
46. Fransızca derslerinde yapılan etkinliklerin amacını anlama	1/ Her zaman	10	25.64	28	68.29	20	44.44	17	31.48	26.81	12	Fark önemli P<0.01
	2/ Bazen	24	61.54	10	24.39	19	42.22	32	59.26			
	3/ Hiçbir zaman	5	12.82	3	7.32	6	13.33	5	8.26			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
50. Fransızca derslerinde konulara uygun araç- gereç kullanılıp kullanılmadığı	1/ Her zaman	2	5.13	10	24.39	7	15.91	7	12.96	49.87	9	Fark önemli P<0.001
	2/ Bazen	9	23.08	27	65.85	30	68.18	20	37.04			
	3/ Hiçbir zaman	28	71.79	4	9.76	7	15.91	27	50.00			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	44	100.0	54	100.0			

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerle ilgili görüşleri bakımından okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdelik hesaplanmış ve Çizelge 4.1.7. 'deki veriler elde edilmiştir.

Bu çizelge incelendiğinde, derste her zaman konuşma fırsatı bulma ve derslerde yapılan etkinliklerin amacını anlama bakımından S.J.L. öğrencilerinin, derste konuşurken hata yapmaktan korkma bakımından ise Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öte yandan, B.A.L. öğrencilerinin büyük çoğunluğu Fransızca derslerinde hiçbir zaman konulara uygun araç-gerec kullanılmadığı görüşündedirler.

Bu farklılıklar Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde yapılan analiz sonuçları, okullar arasında öğrencilerin Fransızca derslerinde konuşma fırsatı bulma ve bu derslerde yapılan etkinliklerin amaçlarını anlama bakımından $P < 0.01$, Fransızca derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkma ve aynı derslerde konulara uygun araç-gerec kullanılıp kullanılmadığı konularındaki görüşleri bakımından ise $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.1.8. Öğrencilerin Sınavlarla ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
51. Sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı bulma	1/ Evet	33	86.84	40	97.56	43	95.56	50	92.59	10.87	9	Fark önemsiz
	2/ Hayır	3	7.89	1	2.44	2	4.44	1	1.85			
	3/ Kararsız	2	5.26	0	-	0	-	3	5.56			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
52. Sınav kağıtları değerlendirildikten sonra eksiklerini görmeleri için öğrencilere dağıtılması	1/ Her zaman	3	7.69	21	51.22	18	40.00	14	25.93	25.58	9	Fark önemli P<0.01
	2/ Bazen	32	82.05	17	41.46	26	57.78	33	61.11			
	3/ Hiçbir zaman	4	10.26	3	7.32	1	2.22	7	12.96			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
53. Sınav sürelerinin soruları yanıtlamak için yeterli olup olmadığı	1/ Evet	11	28.21	8	19.51	16	35.55	27	50.00	31.83	9	Fark önemli P<0.01
	2/ Hayır	20	51.28	9	21.95	17	37.78	19	35.19			
	3/ Bazen	8	20.51	24	58.54	12	26.67	8	14.81			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
54. Sınavların daha sık yapılmasının başarıyı yükselteceğine inanmaları	1/ Evet	11	28.21	8	19.51	12	26.67	31	57.41	26.31	9	Fark önemli P<0.01
	2/ Hayır	18	46.15	25	60.98	24	53.33	11	20.37			
	3/ Kararsız	10	25.64	8	19.51	8	17.78	12	22.22			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.8. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
55. Hangi sınav türünde daha başarılı oldukları	1/ Test	22	56.41	20	48.78	38	84.44	40	75.47	16.13	3	Fark önemli P<0.01
	2/ Soru-yanıt	15	38.46	13	31.71	13	28.89	14	25.93	1.77	3	Fark önemsiz
	3/ Metin üzerine sorular	4	10.26	8	19.51	10	22.22	2	3.70	9.04	3	Fark önemli P<0.05
	4/ Sözlü	6	15.38	5	12.20	5	11.11	4	7.41	1.51	3	Fark önemsiz

Öğrencilerin sınavlarla ilgili görüşlerine göre, okulları karşılaştırabilmek için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Cizelge 4.1.8.'de yer almaktadır.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde, sınav kağıtlarının değerlendirildikten sonra öğrencilere dağıtılması oranının S.J.L. 'nde yüksek olduğu görülmektedir.

Sınav sürelerinin, soruları yanıtlamak için öğrenciler tarafından yeterli bulunup bulunmaması konusuna gelince, Z.G.i.O. öğrencileri çoğunlukla yeterli, B.A.L. öğrencileri yetersiz, S.J.L. öğrencileri ise bazen yeterli bulmaktadırlar.

Sınavların daha sık yapılmasının başarıyı yükseltmeyeceği görüşü bakımından ise S.J.L. öğrencileri çoğunluktadır.

Sınav türü olarak test ve metin üzerine sorular biçiminde yapılan sınavlarda kendilerini başarılı bulma konusunda T.F.L. öğrencileri çoğunluktadır.

Bu farklılıklar Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde analiz sonuçları, sınav kağıtlarının değerlendirildikten sonra eksikliklerini görmeleri için öğrencilere dağıtılması, öğrencilerin sınav sürelerini soruları ya-

nıtlamak için yeterli ya da yetersiz bulmaları, sınavların daha sık yapılmasının başarıya etkisi ve kendilerini test sınav türünde daha başarılı bulmaları bakımından okullar arasında $P < 0.01$ düzeyinde, kendilerini metin üzerine sorular biçiminde yapılan sınav türünde daha başarılı bulmaları bakımından ise $P < 0.05$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını genellikle yararlı, ve kendilerini en çok sözlü sınavlarda başarısız buldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin bu konulardaki görüşleri bakımından okullar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 4.1.9. Öğrencilerin Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen dersleri ile ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR						X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.				
		f	%	f	%	f	%	f	%	
56. Fransızca olarak yapılan derslerden en çok hangisinde zorlandıkları	1/ Biyoloji	19	48.72	7	17.07	16	36.36	0	-	Fark önemli P<0.05
	2/ Fizik	12	30.77	7	17.07	24	54.55	0	-	Fark önemli P<0.01
	3/ Kimya	9	23.08	1	2.44	12	27.27	0	-	Fark önemli P<0.01
	4/ Matematik	15	38.46	30	73.17	8	18.18	0	-	Fark önemli P<0.001
57. Fransızca olarak yapılan matematik ve fen derslerinde zorlanma nedenleri	1/ Dersin derste anlaşılabilmesi	11	29.73	17	41.46	19	45.24	0	-	Fark önemsiz
	2/ Araç-gereç yetersizliği	5	13.51	2	4.88	1	2.38	0	-	Fark önemsiz
	3/ Ders kitap ve notlarının anlaşılabilmesi	8	21.62	6	14.63	14	32.56	0	-	Fark önemli P<0.05
	4/ Uygulama çalışmalarının yetersizliği	4	10.81	14	34.15	6	13.95	0	-	Fark önemli P<0.05
	5/ Derslerin Fransızca işlenmesi	17	45.95	9	21.95	15	34.88	0	-	Fark önemsiz
	6/ Başka (*)	5	12.82	13	31.71	1	2.33	0	-	Fark önemli P<0.001

Çizelge 4.1.9. un devamı

	OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi	
	B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.i.O.					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
58. Bu derslerde başarının yükseltilmesi için öneriler	1/ Hazırlık sınıfının iki yıl olması	6	15.38	3	7.69	8	18.68	0	-	2.10	2	Fark önemsiz
	2/ Derslerin Fransızca işlenip Türkçelerinin de öğretilmesi	13	33.33	20	48.78	23	53.49	0	-	3.61	2	Fark önemsiz
	3/ Derslerin Türkçe işlenip Fransızcaların da öğretilmesi	9	23.08	3	7.32	5	11.63	0	-	4.43	2	Fark önemsiz
	4/ Derslerin Türkçe işlenmesi	11	28.71	4	9.76	8	18.60	0	-	4.47	2	Fark önemsiz
	5/ Ders içeriklerinin kolaylaştırılması	0	-	0	-	7	16.28	0	-	13.80	2	Fark önemli P<0.01
	6/ Başka (**)	3	7.69	14	34.15	1	2.33	0	-	19.21	2	Fark önemli P<0.001

(*) Öğretmen yetersizliği

(**) Öğretmenin değiştirilmesi

Öğrencilerin Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen Bilgisi dersleri ile ilgili görüşlerine göre okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Cizelge 4.1.9. 'da yer almaktadır.

Bu çizelgedeki bulgular incelendiğinde, Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden, B.A.L. öğrencileri en çok Biyoloji ve Matematik, T.F.L. öğrencileri Fizik ve Biyoloji, S.J.L. öğrencilerinin ise Matematik derslerinde zorlandıkları görülmektedir.

Öte yandan, bu derslerde öğrencilerin zorlanma nedenleri T.F.L. ve S.J.L. öğrencilerinin çoğunluğuna göre dersin derste anlaşılmaması, B.A.L. öğrencilerine göre ise derslerin Fransızca olarak işlenmesidir. Ancak okullar istatistiksel olarak karşılaştırıldığında farklılığın önemli düzeyde olmadığı saptanmaktadır.

Bu derslerde başarının yükseltilmesi için, her üç okulun öğrencileri çoğunlukla derslerin Fransızca işlenip Türkçelerinin de öğretilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ama bu durum okullar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak önemsiz görünmektedir.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen Bilgisi dersleri bakımından,

okulları karşılaştırmak için yapılan chi-kare analizi sonucunda, okullar arasında Biyoloji dersinde $P < 0.05$, Fizik ve Kimya derslerinde $P < 0.01$ ve Matematik dersinde $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde zorlanma nedenleri arasında ders kitap ve notlarının anlaşılmasında ve uygulama çalışmalarının yetersizliği bakımından okullar arasında $P < 0.05$, öğretmen yetersizliği bakımından ise $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılık vardır.

Bu derslerde başarının yükseltilmesi için, yapılan öneriler bakımından okullar karşılaştırıldığında, okullar arasında , ders içeriklerinin kolaylaştırılması konusunda $P < 0.01$, öğretmenin değiştirilmesi konusunda $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.10. Öğrencilerin öğretmenlerle ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
39. Hangi öğretmenlerin derslerini daha ilginç buldukları	1/ Türk uyruklu	10	28.57	6	14.63	12	26.67	0	-	2.87	3	Fark önemsiz
	2/ Türkçe bilen yabancı uyruklu	8	22.86	22	53.66	20	44.44	0	-	9.05	3	Fark önemli P<0.05
	3/ Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu	14	40.00	20	48.78	24	53.33	0	-	2.33	3	Fark önemsiz
40. Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesini yararlı bulup bulmadıkları	1/ Evet	15	39.47	23	56.10	33	73.33	0	-	16.07	6	Fark önemli P<0.05
	2/ Hayır	9	23.69	2	4.88	6	13.33	0	-			
	3/ Kararsız	14	36.84	16	39.02	6	13.33	0	-			
	TOPLAM	38	100.0	41	100.0	45	100.0	0	-			
41. Öğrencilere göre öğretmenlerin mesleklerini sevmeye durumu	1/ Evet	18	46.15	24	58.54	25	55.56	33	61.11	10.86	6	Fark önemsiz
	2/ Hayır	8	20.51	0	-	7	15.56	5	9.26			
	3/ Kararsız	13	33.33	17	41.46	13	28.89	16	29.63			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			
42. Fransızca derslerinde öğretmenlerin açıklamalarını anlamaları	1/ Her zaman	15	38.46	24	58.54	28	57.78	10	18.52	23.50	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Bazen	24	61.54	16	39.02	18	40.00	41	75.93			
	3/ Hiçbir zaman	0	-	1	2.44	1	2.22	3	5.56			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	45	100.0	54	100.0			

Çizelge 4.1.10. un devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
45. Ders içerikleri hazırlanırken görüşlerinin alınması	1/ Her zaman	5	12.82	1	2.44	10	22.73	11	20.37	38.53	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Bazen	11	28.21	12	29.27	16	36.36	36	66.67			
	3/ Hiçbir zaman	23	58.97	28	68.29	18	40.91	7	12.96			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	44	100.0	54	100.0			
59. Yabancı dille öğretim yapan okullarda yabancı uyruklu öğretmen gerekliliği	1/ Evet	35	89.74	40	97.50	43	97.73	42	77.78	16.33	6	Fark önemli P<0.05
	2/ Hayır	1	2.56	0	-	0	-	6	11.11			
	3/ Kararsız	3	7.69	1	2.44	1	2.27	6	11.11			
	TOPLAM	39	100.0	41	100.0	44	100.0	54	100.0			

Öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili görüşlerine göre okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmış ve Çizelge 4.1.10. 'daki sonuçlar elde edilmiştir.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde öğrencilerin, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğretmenlerin derslerini daha ilginç bulma, ve ders içerikleri hazırlanırken hiçbir zaman görüşlerinin alınmaması ve Fransızca derslerinde öğretmenlerin yaptıkları açıklamaları her zaman anlama bakımından S.J.L. öğrencilerinin, Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesini yararlı bulma bakımından T.F.L. öğrencilerinin ve yabancı dille öğretim yapan okullarda yabancı uyruklu öğretmen bulunmasının gerekliliği bakımından T.F.L. ve S.J.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Yapılan Chi-Kare analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe bilen yabancı uyruklu öğretmenlerin derslerini ilginç bulma, Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmelerini yararlı bulma ve yabancı dille öğretim yapan okullarda yabancı uyruklu öğretmen bulunmasının gerekliliği konularındaki görüşleri bakımından okullar arasında $P < 0.05$ düzeyinde, Fransızca derslerinde öğretmenlerin açıklamalarını anlama ve ders içerikleri hazırlanırken

görüşlerinin alınması bakımından $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılık olduğu görülmektedir.

Öte yandan öğrencilerin, öğretmenlerinin mesleklerini sevip sevmedikleri konusundaki soruya olumlu görüş belirten Z.G.i.O. öğrencileri yüzde olarak çoğunlukta olup bu okulu S.J.L. ve T.F.L. öğrencileri izlemektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin mesleklerini sevip sevmemeleri konusundaki görüşleri bakımından okullar karşılaştırıldığında fark istatistiksel olarak önemli değildir.

Çizelge 4.1.11. Öğrencilerin kendi düzeyleri ile ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
48. Üç dört yıllık Fransızca öğrenimleri sonunda kendilerini en çok hangi alanda yetersiz gördükleri	1/ Konuşulma anlamı	15	38.46	3	7.32	9	20.00	31	57.41	31.00	3	Fark önemli P<0.001
	2/ Okuma	11	28.21	8	19.51	11	24.44	7	12.96	3.73	3	Fark önemsiz
	3/ Konuşma	20	51.28	14	34.15	14	31.11	11	20.37	9.89	3	Fark önemli P<0.05
	4/ Yazma	14	35.90	11	26.83	12	26.67	16	29.63	1.07	3	Fark önemsiz
49. Kendilerini yetersiz bulmalarının nedenleri	1/ Haftalık ders saatinin azlığı	12	30.77	2	4.88	6	13.33	28	51.85	31.78	3	Fark önemli P<0.001
	2/ Sınıfların kalabalık oluşu	13	33.33	2	4.88	4	8.89	12	22.22	14.55	3	Fark önemli P<0.01
	3/ Ders kitaplarının gereksinim ve beklentilere cevap vermemesi	12	31.58	7	17.07	10	22.22	29	53.70	17.67	3	Fark önemli P<0.001
	4/ Derste Türkçe konuşulması	14	35.90	2	4.88	5	11.11	9	16.67	15.41	3	Fark önemli P<0.01
	5/ Derste yeterince uygulama çalışması yapılmaması	22	56.41	20	48.78	21	46.67	17	31.48	6.32	3	Fark önemsiz
	6/ Öğrencinin yeterli çalışmaması	6	15.38	3	7.32	5	11.11	13	24.07	5.89	3	Fark önemsiz
	7/ Başka (*)	5	12.82	0	-	4	8.89	10	18.52	8.76	3	Fark önemli P<0.05

(*) Öğretmenin yetersizliği

öğrencilerin kendi düzeylerini değerlendirmeleri açısından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Cizelge 4.1.11. 'de yer almaktadır.

Bu çizelgedeki veriler incelendiğinde, konuşulanı anlama alanında kendilerini yetersiz bulmada Z.G.i.O. öğrencilerinin, konuşma alanında kendini yetersiz bulma-bulmada ise B.A.L. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Kendini yetersiz bulma nedenine göre ise, haftalık ders saatinin azlığı, ders kitaplarının gereksinim ve beklentilerine yanıt vermemesi ve öğretmen yetersizliği görüşü ile Z.G.i.O. öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Sınıfların kalabalık oluşu ve Fransızca işlenen derslerde Türkçe konuşulması görüşü ile de B.A.L öğrencileri çoğunluğu oluşturmaktadır.

Bu farklılıklar istatistiksel olarak Chi-Kare yöntemi ile test edildiğinde, okullar arasındaki farklılık, öğrencilerin kendilerini konuşulanı anlama alanında yetersiz bulmaları bakımından $P < 0.001$, konuşma alanında yetersiz bulmaları bakımından ise $P < 0.05$ düzeyinde önemlidir. Okuma ve yazma alanlarında kendilerini yetersiz

bulma bakımından B.A.L. öğrencileri yüzde olarak çoğunluğu oluşturmakta, ancak diğer okullarla karşılaştırıldığında bu farklılık istatistiksel olarak önemli görünmemektedir.

Öğrencilerin kendilerini yetersiz bulma nedenleri açısından okullar karşılaştırıldığında ise bu dört okul arasındaki farklılıklar haftalık ders saatlerinin azlığı ve ders kitaplarının gereksinim ve beklentilere yanıt vermemesi bakımından $P < 0.001$ düzeyinde, sınıfların kalabalık oluşu ve Fransızca işlenen derslerde Türkçe konuşulması bakımından $P < 0.01$ düzeyinde, öğretmen yetersizliği bakımından ise $P < 0.05$ düzeyinde önemlidir. Öte yandan derslerde yeterince uygulama çalışması yapılmaması, Fransızca öğretim yapan okullarda yüzde olarak en yüksek nedeni oluşturmaktadır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak önemli görülmemektedir.

Çizelge 4.1.12. Öğrencilerin Fransız dili, Fransızca öğrenmemeleri durumunda tercih ettikleri diğer diller ve yabancı dil öğreniminin başlama zamanı ile ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
20. Fransız dili hakkında görüşleri	1/ Zor	20	51.28	23	56.10	20	45.45	13	24.07	11.97	3	Fark önemli P<0.01
	2/ Kolay	3	7.69	3	7.32	3	6.67	10	18.52	5.11	3	Fark önemsiz
	3/ Önemli	10	25.54	21	51.22	24	53.33	21	38.89	8.26	3	Fark önemsiz
	4/ Geçersiz	2	5.13	4	9.76	5	11.11	2	3.70	2.64	3	Fark önemsiz
	5/ Müzikal	6	15.38	2	4.88	3	6.67	3	5.56	4.05	3	Fark önemsiz
	6/ Başka (*)	5	12.82	1	2.44	10	22.22	5	9.26	8.56	3	Fark önemli P<0.05
21. Fransızca öğrenme- meleri durumunda öğren- mek isteyecekleri diğer diller	1/ İngilizce	27	69.23	25	60.98	24	53.33	40	74.07	5.22	3	Fark önemsiz
	2/ Almanca	3	7.69	9	21.95	6	13.33	9	16.67	3.38	3	Fark önemsiz
	3/ İtalyanca	8	20.51	15	36.59	27	60.00	4	7.41	34.81	3	Fark önemli P<0.001
	4/ Başka (**)	2	5.13	3	7.32	9	20.00	1	1.85	11.50	3	Fark önemli P<0.01

Çizelge 4.1.12. nin devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
60. Yabancı dil öğreniminin başlama zamanı	1/ Anaokulunda	12	30.77	13	31.71	15	33.33	12	26.09	9.22	9	Fark önemsiz
	2/ İlkokul 2. sınıfta	4	10.26	2	4.88	2	4.44	3	6.52			
	3/ İlkokul 4. sınıfta	13	33.33	9	21.95	16	35.56	9	19.57			
	4/ Ortaokul 1. sınıfta	10	25.64	17	41.46	12	26.67	22	47.83			
	5/ Başka	0	-	0	-	0	-	0	-			
TOPLAM		39	100.0	41	100.0	45	100.0	46	100.0			

(*) Kibar, zevkli, güzel, ilginç

(**) İspanyolca ve Japonca

Öğrencilerin Fransız dili, Fransızca öğrenmemeleri durumunda tercih ettikleri yabancı diller ve yabancı dil öğreniminin başlama zamanı ile ilgili görüşlerine göre okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.1.12. 'de yer almaktadır.

Bu çizelgede görülebileceği gibi, öğrencilerin Fransız dilini zor bulmaları bakımından S.J.L. ve B.A.L. öğrencileri çoğunluktadır. T.F.L., S.J.L. ve Z.G.i.O. öğrencileri ise çoğunlukla bu dili önemli bulmaktadırlar.

Chi-Kare yöntemiyle okullar istatistiksel olarak karşılaştırıldığında, okullar arasında, Fransız dilini zor bulma bakımından $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılık bulunmakta, bu dili önemli bulma konusunda ise istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin Fransız dilini zevkli, güzel, ilginç ve kıbar bulmaları bakımından , okullar arasında, $P < 0.05$ düzeyinde önemli farklılık görülmektedir.

Z.G.i.O., B.A.L. ve S.J.L. öğrencileri, Fransızca öğrenmemeleri durumunda İngilizceyi tercih etmeleri bakımından çoğunluktadırlar. Ancak okullar arasındaki farklılık istatistiksel olarak önemli değildir. T.F.L. öğrencileri ise, Fransızca öğrenmemeleri durumunda, İtalyan-

cayı tercih etmeleri bakımından çoğunluktadırlar. Chikare test sonuçları da öğrencilerin Fransızcadan sonra italyan dilini tercih etmeleri bakımından, okullar arasında, $P < 0.001$, ispanyolca ya da Japonca dillerini tercih etmeleri bakımından da $P < 0.01$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğreniminin başlama zamanı ile ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımına gelince, çizelgedeki veriler incelendiğinde, yabancı dil öğreniminin Orta 1. sınıfta başlaması görüşünü benimseyen Z.G.i.O. öğrencileri çoğunlukta olup, bu okulu S.J.L. öğrencileri izlemektedir. Yabancı dil öğreniminin ilkokul 4. sınıfta başlaması görüşünü benimsemede ise T.F.L. öğrencileri çoğunluktadır, bu okulu B.A.L. öğrencileri izlemektedir. Ancak bu farklılık okullar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak önemsiz görünmektedir.

4.2. Öğretmenlere Yönelik Anketin Bulgu ve Yorumları

Çizelge 4.2.1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sosyo ekonomik düzeyleri bakımından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Degeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
2. Cinsiyet.	1/ Kadın	5	83.33	13	72.22	4	28.57	4	100.0	11.03	3	Fark önemli P<0.05
	2/ Erkek	1	16.67	5	27.78	10	71.43	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
3. Uyruk	1/ Türk	6	100.0	2	11.11	10	71.43	4	100.0	23.89	6	Fark önemli P<0.001
	2/ Fransız	0	-	14	77.78	4	28.57	0	-			
	3/ Başka (*)	0	-	2	11.11	0	-	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
4. Meslekteki kıdem	1/ 1 - 5 yıl	0	-	8	44.44	5	35.71	0	-	22.52	12	Fark önemli P<0.05
	2/ 6 - 10 yıl	0	-	1	5.56	2	14.29	0	-			
	3/ 11 - 15 yıl	0	-	1	5.56	0	-	1	25.00			
	4/ 16 - 20 yıl	6	100.0	3	16.67	5	35.71	3	75.00			
	5/ 20 yıldan fazla	0	-	5	27.78	2	14.29	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			

Çizelge 4.2.1. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
5. Kaç yıldan beri bu okulda çalıştığı	1/ 1 - 5 yıl	6	100.0	13	72.22	10	71.43	2	50.00	13.86	12	Fark önemsiz
	2/ 6 - 10 yıl	0	-	0	-	3	21.43	1	25.00			
	3/ 11 - 15 yıl	0	-	1	5.56	1	7.14	1	25.00			
	4/ 16 - 20 yıl	0	-	3	16.67	0	-	0	-			
	5/ 20 yıldan fazla	0	-	1	5.56	0	-	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
6. Ortalama aylık gelir	1/ 3 000 000 - 4 999 999 TL	4	66.67	7	41.18	0	-	3	75.00	21.93	9	Fark önemli P<0.01
	2/ 5 000 000 - 6 999 999 TL	2	33.33	5	29.41	1	7.69	0	-			
	3/ 7 000 000 - 9 999 999 TL	0	-	4	23.53	10	76.93	1	25.00			
	4/ 10 000 000 TL'den fazla	0	-	1	5.88	2	15.38	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	13	100.0	4	100.0			
	7. Başka bir işte çalışma	1/ Evet	0	-	1	5.56	0	-	1			
2/ Hayır	6	100.0	16	88.89	14	100.0	2	66.67				
3/ Bazen	0	-	1	5.56	0	-	0	-				
TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	3	100.0				

Çizelge 4.2.1. in devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
8. Başka bir işte çalışıyorsa, yaptığı iş	1/ Kendi iş yerinde	0	-	0	-	0	-	1	100.0	3.00	1	Fark önemsiz
	2/ Turizm sektöründe	0	-	2	100.0	0	-	0	-			
	3/ Serbest	0	-	0	-	0	-	0	-			
	4/ Başka	0	-	0	-	0	-	0	-			
	TOPLAM	0	-	2	100.0	0	-	1	100.0			
9. Başka bir işte çalışıyorsa ne zaman çalıştığı	1/ Ders saatleri dışında	0	-	1	25.00	0	-	1	100.0	1.87	2	Fark önemsiz
	2/ Hafta sonları	0	-	1	25.00	0	-	0	-			
	3/ Yaz tatillerinde	0	-	2	50.00	0	-	0	-			
	4/ Başka	0	-	0	-	0	-	0	-			
	TOPLAM	0	-	4	100.0	0	-	1	100.0			
10. Bildiği yabancı diller	1/ İngilizce	1	16.67	13	72.22	9	64.29	0	-	9.90	3	Fark önemi P<0.05
	2/ Almanca	0	-	6	33.33	1	7.14	0	-	6.18	3	Fark önemsiz
	3/ İtalyanca	0	-	2	11.11	1	7.14	0	-	1.09	3	Fark önemsiz
	4/ İspanyolca	0	-	3	16.67	2	14.29	0	-	1.64	3	Fark önemsiz
	5/ Başka (**)	0	-	2	11.76	0	-	0	-	2.84	3	Fark önemsiz

Çizelge 4.2.1. in devamı

		OKULLAR								X ² Degeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
33. Girdiği haftalık ders saati	1/ 1 - 12 saat	0	-	1	5.88	1	7.14	4	100.0	51.81	9	Fark önemli P<0.001
	2/ 13 - 19 saat	6	100.0	5	29.41	1	7.14	0	-			
	3/ 20 - 25 saat	0	-	11	64.71	7	50.00	0	-			
	4/ 26 - 32 saat	0	-	0	-	5	35.71	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	14	100.0	4	100.0			
34. Fransızca dışında girilen dersler	1/ Matematik	0	-	4	57.14	2	66.67	0	-	14.66	10	Fark önemsiz
	2/ Fizik-Kimya-Biyoloji	0	-	2	28.57	1	33.33	0	-			
	3/ Ev Ekonomisi	0	-	0	-	0	-	1	25.00			
	4/ Türkçe	0	-	0	-	0	-	2	50.00			
	5/ Din Bilgisi	0	-	0	-	0	-	1	25.00			
	6/ Başka (***)	0	-	1	14.29	0	-	0	-			
	TOPLAM	0	-	7	100.0	3	100.0	4	100.0			

(*) Çifte milliyet

(**) Türkçe

(***) İngilizce

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır.

Çizelge 4.2.1. 'deki rakamlar incelendiğinde B.A.L. ve Z.G.i.O.'nda Fransız uyruklu öğretmen olmadığı görülmektedir. Meslekteki kıdemlilik bakımından B.A.L. öğretmenleri, haftalık ders yükünün azlığı ve bayan öğretmen fazlalığı bakımından Z.G.i.O. öğretmenleri, aylık gelir yüksekliği bakımından T.F.L. öğretmenleri ve İngilizce bilme oranının yüksekliği bakımından da S.J.L. öğretmenleri çoğunluğu oluşturmaktadır.

Bu farklılık istatistiksel olarak Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde analiz sonuçları, bu dört okul arasında, cinsiyet, meslekteki kıdemlilik ve başka yabancı dil olarak İngilizce bilme bakımından $P < 0.05$, uyruk, ve haftalık ders yükü bakımından $P < 0.001$, aylık gelir bakımından ise $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Öte yandan Fransızca dışında girilen derslere baktığında, Z.G.i.O. öğretmenlerinin tümünün başka branşlarda derslere girdikleri görülmektedir. Bu durum, istatistiksel olarak diğer okullarla karşılaştırıldığında

önemsiz görünse de, Fransızca öğretim yapan okullarda, Fransızca dışında girilen derslerin, öğretim dili Fransızca olan Matematik ve Fen Bilgisi dersleri olduğu düşünülürse, normal yabancı dil öğretimi yapan okullarda Fransızca öğretmenlerinin yeterli Fransızca dersi olmaması nedeniyle, brans dışı derslere girdiklerini göstermesi bakımından önemlidir.



Çizelge 4.2.2. Öğretmenlerin Fransız Dil ve Kültürü ile olan ilişkileri açısından okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
11. Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma süresi	1/ 1 - 3 ay	2	50.00	2	20.00	0	-	0	-	14	Fark önemsiz	
	2/ 3 - 6 ay	0	-	1	10.00	0	-	0	-			
	3/ 6 - 12 ay	1	25.00	0	-	4	36.36	0	-			
	4/ 1 - 4 yıl	0	-	1	10.00	2	18.18	0	-			
	5/ 5 - 10 yıl	0	-	0	-	2	18.18	0	-			
	6/ 11 - 20 yıl	0	-	1	10.00	0	-	0	-			
	7/ 20 yıldan fazla	0	-	4	40.00	2	18.18	0	-			
	8/ Hiç	1	25.00	1	10.00	1	10.00	4	100.0			
TOPLAM		4	100.0	10	100.0	11	100.0	4	100.0			
12. Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma nedeni/ amacı	1/ Turistik	0	-	0	-	1	10.00	0	-	8	Fark önemsiz	
	2/ Staj	3	100.0	2	20.00	3	30.00	0	-			
	3/ Ailevi	0	-	7	70.00	4	40.00	0	-			
	4/ Öğrenim	0	-	0	-	1	10.00	0	-			
	5/ Başka (*)	0	-	1	10.00	1	10.00	0	-			
	TOPLAM	3	100.0	10	100.0	10	100.0	0	-			

Çizelge 4.2.2. nin devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
13. Fransızca kitle iletişim araçlarını izleme	1/ Her zaman	0	-	8	44.44	6	42.86	0	-	9.20	6	Fark önemsiz
	2/ Bazen	5	83.33	10	55.56	7	50.00	4	100.0			
	3/ Hiçbir zaman	1	16.67	0	-	1	7.14	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
14. En çok izlenen kitle iletişim aracı	1/ Radyo	3	60.00	7	43.75	4	30.77	2	50.00	2.99	6	Fark önemsiz
	2/ Televizyon	3	75.00	7	46.67	5	38.46	4	100.0			
	3/ Gazete / Dergi	3	75.00	13	81.25	12	92.31	1	25.00			
15. Kitle iletişim araçları izlenmiyorsa nedenleri	1/ Zaman yokluğu	0	-	0	-	1	100.0	1	50.00	2.00	2	Fark önemsiz
	2/ İlginç olmaması	0	-	0	-	0	-	0	-			
	3/ Pahalı olması	0	-	1	100.0	0	-	1	50.00			
	TOPLAM	0	-	1	100.0	1	100.0	2	100.0			
16. Fransız Kültür Merkezindeki etkinlikleri izleme	1/ Her zaman	0	-	4	22.22	2	14.29	0	-	19.56	6	Fark önemli P<0.01
	2/ Bazen	5	83.33	14	77.78	11	78.57	1	25.00			
	3/ Hiçbir zaman	1	16.67	0	-	1	7.14	3	75.00			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
17. Fransız Kültür Merkezindeki etkinlikleri izleyememe nedenleri	1/ Zaman yokluğu	1	100.0	2	33.33	1	100.0	1	25.00	6.00	9	Fark önemsiz
	2/ İlginç olmaması	0	-	1	16.67	0	-	0	-			
	3/ Saatlerinin uygunsuzluğu	0	-	3	50.00	0	-	2	50.00			
	4/ Başka (**)	0	-	0	-	0	-	1	25.00			
	TOPLAM		1	100.0	6	100.0	1	100.0	4	100.0		

(*) Orda doğup büyüme

(**) Ücretli olması / İletişimsizlik

Öğretmenlerin Fransız dili ve kültürü ile olan ilişkileri bakımından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır.

Çizelge 4.2.2. 'deki rakamlar incelendiğinde, Fransızca kitle iletişim aracı olarak gazete ve dergi okumada T.F.L. öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yapılan Chi-Kare analizi sonucu da gazete ve dergi okumada bu dört okul arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir fark olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinlikleri her zaman izleme ve bunlara katılma durumlarına göre okullar karşılaştırıldığında en yüksek oran S.J.L. öğretmenlerinde, en düşük oran ise Z.G.i.O. öğretmenlerindedir. Yapılan Chi-Kare analizi sonucunda öğretmenlerin Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinlikleri izleme ve bunlara katılma açısından bu dört okul arasında $P < 0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin Fransa 'da / Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma süreleri bakımından, okullar karşılaştırıldığında, Z.G.i.O. öğretmenlerinden hiçbirinin bu ülkelerde bulunmadığı görülmektedir. B.A.L. öğretmenlerinden bu ülkelerde bulunmuş olanlar ise, staj

nedeniyle kısa bir süre için bu ülkeye gittikleri gözlenmektedir.Öğretmenlerin Fransa 'da / Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma sürelerine göre okullar karşılaştırıldığında bu fark istatistiksel olarak önemsizdir.

Öğretmenlerin Fransızca kitle iletişim araçları ve bunlardan radyo / televizyon izleme durumları ve değişik kitle iletişim araçlarını ve Fransız Kültür Merkezi'ndeki etkinlikleri izleyememe nedenleri bakımından, okullar karşılaştırıldığında, bu dört okul arasında, istatistiksel olarak önemli bir farklılık görülmemektedir.

Çizelge 4.2.3. Öğretmenlerin ders kitapları, diğer araç-gereçler ve ders içeriklerinin belirlenmesi konularındaki görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
19. Fransızca ders kitapla- rının öğrencinin gereksi- nim ve beklentilerine cevap vermesi	1/ Evet	3	50.00	6	35.29	7	50.00	0	-	7.56	6	Fark önemsiz
	2/ Hayır	3	50.00	7	41.18	5	35.71	4	100.0			
	3/ Kararsız	0	-	4	23.53	2	14.19	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	14	100.0	4	100.0			
21. Derste en çok kullanılan araç-gereç	1/ Tebeşir-Markör-Yazı Tahtası	3	60.00	12	70.59	11	78.57	4	100.0	2.20	3	Fark önemsiz
	2/ Televizyon-Video	3	60.00	3	20.00	3	23.08	0	-	4.90	3	Fark önemsiz
	3/ Teyp	4	80.00	7	46.67	6	46.15	0	-	5.73	3	Fark önemsiz
	4/ Ders Kitapları-Fotokopi	2	16.67	10	66.67	6	50.00	2	50.00	2.79	6	Fark önemsiz
	5/ Özgün Metinler	1	50.00	1	8.33	2	20.00	0	-	3.09	3	Fark önemsiz
	6/ Başka (*)	0	-	1	8.33	0	-	0	-	1.38	3	Fark önemsiz
22. Konulara uygun araç- gereç kullanma	1/ Her zaman	4	80.00	6	35.29	8	57.14	0	-	15.09	6	Fark önemli P<0.01
	2/ Bazen	1	20.00	11	64.71	6	42.86	3	75.00			
	3/ Hiçbir zaman	0	-	0	-	0	-	1	25.00			
	TOPLAM	5	100.0	17	100.0	14	100.0	4	100.0			

Çizelge 4.2.3. ün devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
23. Ders içeriklerini belirlerken öğrenci görüşlerinin alınması	1/ Her zaman	0	-	5	27.78	3	21.43	1	25.00	5.75	6	Fark önemsiz
	2/ Bazen	5	100.0	10	55.56	7	50.00	3	75.00			
	3/ Hiçbir zaman	0	-	3	16.67	4	28.57	0	-			
	TOPLAM	5	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
28. Programlarda belirlenen konuların öngörülen sürede işlenmesi	1/ Her zaman	4	66.66	12	66.66	10	71.43	3	75.00	4.99	6	Fark önemsiz
	2/ Bazen	1	16.67	5	27.78	4	28.57	0	-			
	3/ Hiçbir zaman	1	16.67	1	5.56	0	-	1	25.00			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
29. Konuların öngörülen sürede işlenememesinin nedenleri	1/ Haftalık ders saatinin azlığı	0	-	0	-	1	50.00	1	50.00	2.66	3	Fark önemsiz
	2/ Önceden hazırlanan programların sınıf düzeyine uymaması	2	100.0	2	100.0	1	50.00	1	50.00			
	TOPLAM	2	100.0	2	100.0	2	100.0	2	100.0			

(*) Projeksiyon

Öğretmenlerin ders kitapları, diğer araç - gereçler ders içeriklerinin belirlenmesi konularındaki görüşleri bakımından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.2.3. 'de yer almaktadır.

Çizelgedeki rakamlar incelendiğinde, her zaman konulara uygun araç-gerec kullanma bakımından B.A.L. öğretmenleri önde gelmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Chi-Kare yöntemiyle test edildiğinde yapılan analiz sonuçları, okullar arasında, ders-te konulara uygun araç - gerec kullanma bakımından $P < 0.01$ düzeyinde önemli farklılık olduğunu kanıtlamaktadır.

Öte yandan, derslerde en çok kullanılan araç -gerec B.A.L.'nde teyp, diğer okullarda tebeşir / markör / yazı tahtasıdır. Z.G.i.O.'nun öğretmenleri Fransızca ders kitaplarının öğrencinin gereksinim ve beklentilerine yanıt vermediği görüşündedirler. Ders içerikleri belirlenirken öğrenci görüşlerine zaman zaman yer verilebilmektedir. Programda belirlenen konuların ön görülen sürede işlenme oranı oldukça yüksektir. Yapılan analiz sonuçları, bu konularda, okullar arasında, istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.2.4. Öğretmenlerin yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesi, yabancı dil öğretimi/öğreniminin başlama zamanı, devlet okullarında Fransızca öğretimi/öğrenimi ve yabancı dille öğretim yapan okullarda Matematik ve Fen dersleri ile ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								x ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
18. Yabancı dil öğrenimi/ öğretiminin başlama zamanı	1/ Anaokulunda	1	16.67	5	29.41	4	28.57	0	-	13.19	9	Fark önemsiz
	2/ İlkokul 2. sınıfta	2	33.33	2	11.76	3	21.43	2	66.67			
	3/ İlkokul 4. sınıfta	3	50.00	5	29.41	7	50.00	0	-			
	4/ Ortaokul 1. sınıfta	0	-	5	29.41	0	-	1	33.33			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	14	100.0	3	100.0			
20. Yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmen- lerin girmesini yararlı bulma	1/ Evet	5	100.0	17	94.44	13	100.0	2	66.67	13.46	6	Fark önemli P<0.05
	2/ Hayır	0	-	0	-	0	-	1	33.33			
	3/ Kararsız	0	-	1	5.56	0	-	0	-			
	TOPLAM	5	100.0	18	100.0	13	100.0	3	100.0			
24. Devlet okullarında Fransızca öğrenilebilece- ğine inanma	1/ Evet	0	-	7	38.89	2	14.29	0	-	12.58	6	Fark önemsiz
	2/ Hayır	6	100.0	6	33.33	9	64.29	4	100.0			
	3/ Kararsız	0	-	5	27.78	3	21.43	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			

Çizelge 4.2.4. ün devamı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
25. Devlet okullarında Fransızca öğrenilebileceğine inanmama nedenleri	1/ Haftalık ders saatinin yetersizliği	4	80.00	5	55.56	6	60.00	3	75.00	1.11	3	Fark önemsiz
	2/ Ders kitaplarının yetersizliği	3	60.00	4	44.44	6	60.00	3	75.00	1.16	3	Fark önemsiz
	3/ Araç-gereç, derslik vb. yetersizliği	3	60.00	4	44.44	4	40.00	2	50.00	0.57	3	Fark önemsiz
	4/ Öğretmen yetersizliği	0	-	2	22.22	3	30.00	0	-	3.07	3	Fark önemsiz
	5/ Başka (*)	6	100.00	0	-	1	10.00	4	100.0	25.17	3	Fark önemli P<0.001
26. Yabancı dille öğretim yapan okullarda matematik ve fen derslerinin o dille işlenmesini yararlı bulma	1/ Evet	0	-	13	72.22	11	78.57	1	25.00	18.51	6	Fark önemli P<0.01
	2/ Hayır	6	100.0	4	22.22	2	14.29	2	50.00			
	3/ Kararsız	0	-	1	5.56	1	7.14	1	25.00			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
27. Yabancı dille öğretim yapan okullarda matematik ve fen derslerinin yabancı dille işlenmesini yararlı bulmama nedenleri	1/ ÖSYS sınavlarında bu derslere ilişkin soruların Türkçe olması	6	100.0	4	80.00	0	-	2	100.0	10.00	3	Fark önemli P<0.05
	2/ Yüksek öğretimde öğrendikleri yabancı dilde fen/matematik öğrenimi yapmayacak öğrencilere gereksiz bilgi yüklenmesi	1	20.00	3	75.00	2	100.00	1	50.00	4.75	3	Fark önemsiz
	3/ Başka	0	-	0	-	0	-	0	-	-	-	-

(*) Sınıfların kalabalık oluşu, Öğrencilerin isteksizliği, Fransız Hükümetinin desteğinin yetersizliği

Öğretmenlerin, yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesi, yabancı dil öğretimi / öğreniminin başlama zamanı, Devlet okullarındaki Fransızca öğretimi / öğrenimi ve yabancı dille öğretim yapan okullarda Matematik ve Fen Bilgisi dersleriyle ilgili görüşleri bakımından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.2.4. 'de yer almaktadır.

Çizelgedeki rakamlar incelendiğinde, yabancı dil öğrenimi/öğretiminin ilköğretim 2.sınıfta başlaması gerektiği konusunda Z.G.i.O. öğretmenlerinin, haftalık ders saatinin yetersizliği nedeniyle Devlet okullarında Fransızca öğrenilemeyeceği konusunda B.A.L. öğretmenlerinin, bu okullarda ders kitaplarının yetersizliği nedeniyle Fransızca öğrenilemeyeceği konusunda Z.G.i.O. öğretmenlerinin, öğretmenlerin yetersizliği nedeniyle bu okullarda Fransızca öğrenilemeyeceği konusunda ise T.F.L. öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak okullar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak önemsiz görünmektedir.

Öğretmenlerin Devlet okullarında Fransızca öğrenilip öğrenilemeyeceğine ilişkin görüşleri açısından okullar karşılaştırıldığında, B.A.L. ve Z.G.i.O. öğretmenle-

rinin tümünün olumsuz görüşte oldukları görülmektedir. Ancak bu durumun da diğer okullarla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülmektedir.

Yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesini yararlı bulma bakımından B.A.L. , T.F.L. ve S.J.L. öğretmenleri çoğunlukta dır. Yapılan Chi-Kare analizi sonucu da öğretmenlerin Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesi konusundaki görüşleri bakımından okullar arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

B.A.L. ve Z.G.i.O. öğretmenlerinin Devlet okullarında Fransızca öğrenilemeyeceği görüşündedirler. Bunun nedeni ise, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin isteksiz oluşu ve Fransız Hükümeti'nin desteğinin yetersiz oluşudur. Yapılan analiz sonuçları, öğretmenlerin Devlet okullarında belirtilen nedenlerle Fransızca öğrenilemeyeceği görüşleri bakımından, bu dört okul arasında $P < 0.001$ düzeyinde önemli farklılık olduğunu kanıtlamaktadır.

Öğretmenlerin yabancı dille öğretim yapan okullarda matematik ve fen derslerinin o dille işlenmesini yararlı bulma konusundaki görüşleri bakımından okullar karşılas-

tırıldığında B.A.L. öğretmenlerinin tümü olumsuz görüş belirtirken, S.J.L. ve T.F.L. öğretmenlerinin çoğunluğu bu durumu olumlu bulmaktadırlar. Bu konuda yapılan Chi-Kare analizi sonuçları, okullar arasında, öğretmenlerin Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin yabancı dille işlenmesi konusundaki görüşleri bakımından $P < 0.01$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Yabancı dille öğretim yapan okullarda Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin yabancı dille yapılmasına karşı olmalarına gerekçe olarak B.A.L. ve Z.G.i.O. öğretmenlerinin çoğunluğu ÖSYS sınavlarında bu derslere ilişkin soruların Türkçe olmasını göstermektedirler. Yapılan Chi-Kare analizi sonucu da, okullar arasında, öğretmenlerin Ö.S.Y.S. 'da Matematik ve Fen Bilgisi derslerine ilişkin soruların Türkçe olması nedeniyle bu derslerin yabancı dille işlenmesine karşı olmaları bakımından $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.2.5. Öğretmenlerin sınavlarla ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
30. Sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı bulma	1/ Evet	3	50.00	15	88.24	8	57.14	3	75.00	8.17	6	Fark önemsiz
	2/ Hayır	2	33.33	0	-	5	35.71	1	25.00			
	3/ Kararsız	1	16.67	2	11.76	1	7.14	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	14	100.0	4	100.0			
31. Sınav tarihlerinin ön- ceden duyurulmasını ya- rarlı bulma nedenleri	1/ Öğrencilerin sınavdan sı- nava geç saatlere kadar ez- berleyerek çalışması	2	33.33	0	-	4	66.67	0	-	4.62	2	Fark önemsiz
	2/ Öğrenmede sürekliliği en- gellemesi	1	16.67	0	-	4	80.00	1	25.00	5.06	2	Fark önemsiz
32. Sınavların daha sık ya- pılmasının öğrenci başarı- sını yükselteceğine inanma	1/ Evet	4	66.67	6	35.28	7	50.00	1	25.00	7.37	6	Fark önemsiz
	2/ Hayır	2	33.33	11	64.71	5	35.71	3	75.00			
	3/ Kararsız	0	-	0	-	2	14.29	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	17	100.0	14	100.0	4	100.0			

Öğretmenlerin sınavlarla ilgili görüşleri bakımından okulları karşılaştırmak için frekans ve yüzdelik hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.2.5. 'te yer almaktadır.

Çizelgedeki bulgular incelendiğinde, sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı bulma bakımından S.J.L. öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. T.F.L. öğretmenlerinden sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı bulmayanlar, bunun öğrenmede sürekliliği engellediği görüşündedirler. Z.G.f.O. öğretmenlerinin çoğunluğu ise sınavların daha sık yapılmasının öğrenci başarısını etkilemeyeceği görüşündedirler. Ancak yapılan Chi-Kare analizi sonucu, öğretmenlerin sınavların önceden duyurulmasını yararlı bulma, sınavların önceden duyurulmasını yararlı bulmama nedenleri ve sınavların daha sık yapılmasının öğrenci başarısını etkilemesi konusundaki görüşleri bakımından bu dört okul arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.2.6. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimle ilgili görüşlerinin okullara göre dağılımı

		OKULLAR								X ² Değeri	Serbestlik Derecesi	Önemin Denetimi
		B.A.L.		S.J.L.		T.F.L.		Z.G.İ.O.				
		f	%	f	%	f	%	f	%			
35. MEB ya da Fransızca öğretim yapan okulların düzenlediği hizmet-içi eğitim kurslarına katılma	1/ Evet	5	83.33	5	27.78	6	42.86	4	100.0	10.43	3	Fark önemli P<0.05
	2/ Hayır	1	16.67	13	72.22	8	57.14	0	-			
	TOPLAM	6	100.0	18	100.0	14	100.0	4	100.0			
36. MEB ya da Fransızca öğretim yapan okulların düzenlediği kursları yarar- lı bulma	1/ Evet	4	100.0	4	100.0	4	66.67	2	50.00	4.50	3	Fark önemsiz
	2/ Hayır	0	-	0	-	2	33.33	2	50.00			
	3/ Kararsız	0	-	0	-	0	-	0	-			
	TOPLAM	4	100.0	4	100.0	6	100.0	4	100.0			

B Ö L Ü M V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimlerin ışığında Türkiye 'de Fransızca öğretimi / öğrenimini değerlendirmeye yönelik olan çalışmamızın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve uygulamacı ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

1. Resmi kurumlarda Fransızca öğrenim gören öğrenciler sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük aile çocuklarıdır.

2. Fransızca öğretim yapan özel okul öğrencilerinin ailelerinde yabancı dil bilme oranı yüksektir.

3. Fransızca öğretim yapan üç okul, öğrenci tercihlerine göre karşılaştırıldığında S.J.L. birinci, T.F.L. ikinci ve B.A.L üçüncü sıradadır.

4. Öğrenciler Fransızca öğretim yapan okullarda kendi istekleriyle, Z.G.i.O.'nda ise okul yönetiminin belirlediği kur'a sonucu Fransızca öğrenmektedirler.

5. Özel okullarda yükseköğrenimlerini Fransızca öğretim yapan bir kurumda ya da Fransa 'da yapmak isteyen öğrenciler resmi okullara göre çoğunluktadır.

6. Fransızca öğretim yapan okullardaki öğrencilerin bir bölümü, okullarının prestij ve avantajlarından yararlanmak düşüncesiyle bu okulları tercih etmişlerdir.

7. Öğrenciler, Fransızca öğretim yapan okullarda en çok hazırlık sınıfında, Z.G.i.O. 'da ise orta 3. sınıfta okul dışından yardıma gereksinim duymaktadırlar. Tüm okullarda en çok yardıma gereksinim duyulan ders / alan Fransızca dilbilgisidir.

8. Öğrenciler, Fransızca derslerinde öğrendiklerini ders dışında kullanamamaktadırlar. Zorlandıkları için Fransızca kitap okuyamamakta, ancak tatilde turistlerle Fransızca konuşma olanağı bulmaktadırlar. S.J.L. dışında Fransızca mektuplaşma, dergi ya da gazete satın alma ve bunlara abone olma oranı çok düşüktür.

9. Öğrenciler resmi okullarda ya kütüphane bulunmadığı ya da genellikle kapalı olduğu için okul kütüphanelerinden yararlanamamaktadırlar.

10. Fransız Kültür Merkezi'ne, resmi okul öğrencileri zaman yokluğundan ve saatleri uygun olmadığından gidemezken, özel okul öğrencileri daha çok tiyatro, film izlemek ve kütüphanesinden yararlanmak için gitmektedirler.

11. Öğrenciler Fransızca derslerinde konuşma fırsatı bulmakta, ancak S.J.L. dışında konuşurken hata yapmaktan korkmaktadırlar.

12. Öğrencilerin Fransızca derslerinde yapılan etkinliklerin amacını anlama oranı özel okullarda resmi okullara göre daha yüksektir.

13. Öğrenciler sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı bulmakta, sınav türü olarak testte daha başarılı olmaktadır.

14. Fransızca olarak yapılan Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden en çok zorluk çekilenler, B.A.L. 'inde Biyoloji, S.J.L. 'inde Matematik, T.F.L. 'inde ise Fizik ve Kimya dersleridir. Bu derslerde zorlanma nedenleri, özel okullarda dersin derste anlaşılamaması, B.A.L. 'nde ise dersin Fransızca olarak işlenmesidir.

15. Öğrenciler yabancı uyruklu öğretmenlerin derslerini daha ilginç bulmakta, öğretmenlerinin mesleklerini sevdiklerini düşünmekte ve Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesini yararlı bulmaktadırlar. Fransızca derslerinde öğretmenlerin açıklamalarını anlama oranı özel okullarda daha yüksektir.

16. Öğrenciler Fransızca öğretim yapan okullarda yabancı uyruklu öğretmenlerin bulunmasının gerekli olduğu görüşündedirler.

17. Öğrenciler 3/4 yıllık öğrenimleri sonunda kendilerini en çok, yabancı dille öğretim yapan okullarda konuşma alanında, Z.G.i.O. 'nda ise konuşulanı anlama alanlarında yetersiz görmektedirler. Bunun nedeni yabancı dille öğretim yapan okullarda derste yeterince uygulama çalışması yapılmaması, Z.G.i.O.'nda ise ders kitaplarının ve haftalık ders saatlerinin yetersizliğidir.

18. Öğrenciler Fransız dilini zor ve önemli bulmaktadırlar. Fransızcadan sonra en çok tercih ettikleri diller İngilizce ve İtalyancadır.

19. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminin başlama zamanı konusundaki görüşleri oldukça değişmekle birlikte ilkökul 4. sınıf yüzde olarak çoğunluktadır.

20. B.A.L. 'inde Fransız uyruklu öğretmen bulunmadığı gibi, Türk öğretmenlerin Fransa 'da / Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma süreleri oldukça kısadır.

21. Özel okul öğretmenlerinin Fransa 'da / Fransızca konuşulan ülkelerde bulunma ve Fransızcadan başka yabancı dil bilme oranı, resmi okul öğretmenlerine göre daha yüksektir.

22. Özel okullarda öğretmenler haftada 20 saatin üzerinde ders yaparken, Z.G.i.O. 'unda haftalık ders yükünü tamamlayabilmek için Fransızca dışında Ev Ekonomisi, Türkçe, Din Bilgisi gibi derslere girmektedirler.

23. Öğretmenlerin en çok izlediği kitle iletişim araçları gazete olup, bu iletişim araçlarını izleme oranı, özel okullarda resmi okullara oranla daha yüksektir.

24. Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinlikler, özel okul öğretmenleri tarafından zaman zaman izlenmekte, Z.G.i.O. öğretmenleri tarafından ise, saatlerinin uygun olmaması nedeniyle çoğunlukla izlenememektedir.

25. Öğretmenler, derslerde konulara uygun araç-gerec kullandıklarını belirtmektedirler. En çok kullanılan araç-gereçler ise, B.A.L. dışında, tebeşir / markör / yazı tahtasıdır.

26. Z.G.i.O. öğretmenleri, Fransızca ders kitaplarının öğrencilerinin gereksinim ve beklentilerine yanıt vermediği görüşündedirler.

27. Ders içerikleri belirlenirken, öğrencilerin görüşlerine zaman zaman başvurulabilmekte, genellikle izlencelerde belirlenen konular, öngörülen sürede işlenmektedir.

28. Fransızca öğretim yapan okullarda Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesi, öğretmen ve öğrenciler tarafından yararlı bulunmaktadır.

29. Öğretmenler, bugünkü koşullarda, normal yabancı dil öğretimi yapan okullarda Fransızca öğrenilemeyeceği görüşündedirler.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada araştırma bulgularına ve yukarıda elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Normal Devlet okullarında yabancı dil seçiminde kullanılan göstermelik kur'a sistemi kaldırılarak öğrencilerin seçme haklarını kullanmalarına ve böylece kişisel sorumluluklarını geliştirmelerine ve istedikleri yabancı dili seçebilmelerine olanak tanınmalıdır. Ülke çapında anketler düzenlenerek hangi yörelerde daha çok hangi yabancı dile gereksinim duyulduğu saptanmalı ve öğretilecek yabancı dil buna göre belirlenmelidir. Ayrıca Ortaöğretimde ikinci bir yabancı dil öğretimi zorunlaştırılmalıdır.

2. Normal yabancı dil öğretimi yapan Ortaöğretim kurumlarında Yabancı dil dersleri zorunlu olmalı, ancak öğretmenlerin yeteneği ve öğrencilerin amaçları doğrultusunda konuşma / yazma / okuma / çeviri gibi seçmeli alanlar belirlenerek koşullara uygun yabancı dil öğretimi / öğrenimi gerçekleştirilmelidir.

3. Fransızca öğretim yapan Anadolu liselerinin sayısı artırılarak ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarına da bu okullarda okuma olanağı sağlanmalıdır.

4. Kitle iletişim araçlarında Fransız dil ve kültür-

rünü tanıtıcı izlencelere yer verilmeli, Fransız yapımları özgün konuşma diliyle ve alt yazılı olarak verilmelidir.

5. Ders içerikleri, genellikle kullanılması gereken ders kitapları aracılığıyla, gerek öğretmene ve gerekse öğrenciye telkin edilmektedir. Mükemmel dahi olsa tek kitaba bağlı kalınmamalı, öğrenci ve öğretmene, belirli oranlarda, içinde bulundukları koşullara uygun ders içeriklerini seçme serbestliği tanınmalıdır.

6. Normal yabancı dil öğretimi yapan ortaöğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları çeşitlendirilmeli ve seçimi öğretmen ve öğrenciye bırakılmalıdır.

7. Derslerde yapılan etkinlikler farklılaştırılarak her etkinliğin amacı açık bir biçimde belirtilmelidir.

8. Fransızca öğretim yapan okullarda, Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki rahatsızlığı giderebilmek için her okulda en çok zorlanılan dersler ve bunların nedenleri saptanarak derslerin derste anlaşılması sağlanmalıdır. Yükseköğrenimini Fransızca olarak Matematik ve Fen alanında yapmayı düşünmeyen öğrencilere gereksiz bilgi yüklenmemeli, gerekirse derslerin iki dilde yapılması sağlanmalıdır.

9. Sık sık hizmet-içi eğitim programları düzenlenerek öğretmenlerin, yabancı dil öğretimi alanındaki yeni

yöntem ve teknikleri tanımaları sağlanmalıdır.

10. illerdeki M.E.B. Eğitim Araçları Merkez 'leri öğretmenlerin araç-gereç gereksinimlerini giderecek bir biçimde donatılmalıdır.

11. Tüm okullarda ders izlenceleri öğrencinin gereksinim ve beklentilerine yanıt verebilecek bir biçimde düzenlenmeli ve öğrenciyi güdülemelidir.

12. Öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlar / dersler / sınıflar saptanarak nedenleri araştırılmalı ve öğretmen / öğrenci işbirliği ile çözümlenmelidir.

13. Fransız Kültür Merkezi 'nin sunduğu olanaklar yeterince değerlendirilmeli, Fransızca öğretim yapan resmi ve özel öğretim kurumu yönetici ve öğretmenleri sık sık bir araya gelerek durum değerlendirmesi yapmalı, kuramcılar ve uygulamacılar arasındaki kopuklar giderilerek dayanışma ve eşgüdüm içinde çalışmaları sağlanmalıdır.

14. Öğrencilerin öğrendikleri dili ders dışında okuma / konuşma / yazma / dinleme amacıyla işlevsel olarak kullanmalarını sağlamak için tiyatro / sinema / koro / konuşma / okuma / gazete kulüpleri kurularak, öğrencilere mektup arkadaşları bulunmalı ve metin türüne göre kolay ve hızlı okuma teknikleri öğretilerek güdülenmeleri sağlanmalıdır.

15. Okul kütüphaneleri göstermelik olmaktan çıkarılmalı ve öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine yanıt verebilecek kitaplarla donatılmalıdır. Öğrencilere bireysel ya da kümeler halinde ödevler verilerek kütüphanelerde araştırmanın gizemini keşfetmeleri, kişisel çalışma ve araştırma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır.

16. Öğrencilerin kendilerini en yetersiz gördükleri konuşma ve dinleme alanlarında gelişmelerini sağlamak için her şeyden önce konuşma ve dinleme zamanları artırılmalı, çekingen öğrencilere konuşma fırsatı vermek için küme çalışmalarına yer verilmeli, öğrenci konuşurken dilbilgisi yanlışlarını düzeltmek için sözü kesilmemelidir. Öte yandan yer, zaman, içerik ve katılımcıları bakımından çeşitli sözlü metinler, yalnız içerdikleri dilsel özelliklere göre değil, dildışı öğelere de dikkat çekerek dinletilmeli, böylece öğrencinin anadilindeki dinleme alışkanlıklarını kullanarak yabancı dilde dinleme yetisi geliştirilmelidir.

17. Normal yabancı dil öğretimi yapan okullarda işlevsel bir yabancı dil eğitimi verilebilmesi için, ders saatleri en az iki katına çıkarılmalı, her yabancı dile gerekli araç-gereçlerle donatılmış bir sınıf ayrılmalı ve sınıflardaki öğrenci sayısı 20-25'i geçmemelidir.

18. Fransızca öğretim yapan kurumlara, gerek öğrencileri güdülemek, gerekse öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri dilsel ve kültürel sorunları en aza indirmek amacıyla, anadili Fransızca olan öğretmenler atanmalıdır.

19. Ruhbilimsel alanda gerçekleştirilen araştırmaların ışığında, gelişmiş ülkelerde uygulanageldiği gibi, yabancı dili öğrenimine ilköğretimde başlanmalıdır.

20. Sınavlar, öğrencilerin iletişim yetilerini ölçecek biçimde düzenlenmeli ve sınav kağıtları değerlendirildikten sonra, yanlışlarını görmeleri için öğrencilere dağıtılmalıdır.

21. M.E.B. ve üniversiteler arasında sıkı bir işbirliği kurularak Eğitim fakültelerinin Fransızca bölümlerinden iyi derecelerle mezun olan öğrencilerin sınıf öğretmenliği yerine Fransızca öğretim yapan Anadolu liselerine atanmaları sağlanarak, hem Fransızca bölümlerindeki öğrenciler teşvik edilmeli, hem de Anadolu liselerindeki kadrolar zenginleştirilmelidir.

22. Yabancı dil, yalnızca bilgi kazandırmak için değil, aynı zamanda beceri kazandırmak için öğretilmeli ve eğitimde amaç değil araç olduğu unutulmamalıdır.

S O N S Ö Z

insanın kendini tanıma çabası, ilkçağ filozoflarının bir yandan kendilerini saran evreni, öte yandan insanın doğasını sorgulamalarıyla başlamıştır. Böylece neredeyse insan olmanın tek ölçütü sayılabilecek dilin niteliğinin de araştırılmasına girilmiştir.

insanın kendini tanıması kadar hemcinslerini tanıyıp anlaması da, hızla küreselleşen ve açlık, susuzluk, çevre kirlenmesi, savaşlar gibi sonu gelmez sorunlarla yüklü dünyamızda barışın ve ortak çıkarların korunması için gereklidir. Bu da etkili bir yabancı dil eğitimi sayesinde gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğretimindeki yeni eğilimlerin ışığında ülkemizdeki Fransızca öğretimini incelemeye yönelik bu çalışmamızda Fransızca öğretiminin genelde yabancı dil öğretiminden, yabancı dil öğretiminin de genel eğitimden soyutlanamayacağı gözlenmiştir.

O halde hiç zaman kaybetmeden, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve kuramcılar, propagandacı ve söylevci tutumları bir yana bırakarak, toplumsal konum, deneyim

ve işlevlerine bakmaksızın dayanışma içinde, bir araştırma seferberliği başlatmalı, eğitim alanındaki en rahatsız edici sorunları saptayarak, çağdaş, ilerici, yenilikçi, ülke koşullarına uygun, değişen dünyayla ve evrensel ölçütlerle çelişmeyen bir eğitim politikası belirlemelidirler.

Bu bağlamda etkili bir yabancı dil öğretimi / öğrenimi, alandaki başarısızlıkların başlıca nedenleri olan öğretmen yetiştirilmesindeki eksiklikler, haftalık ders saatlerinin yetersizliği, öğrencilerin gereğince güdülenmemesi, araç-gerec noksanlığı ya da bilinçli kullanılmaması v.b. giderilerek söylev türü dersleri en aza indirgeyen, öğrenciyi okumaya, eleştirel düşünmeye, paylaşmaya yönlendiren, yani onları ezbere, öğrenmeye değil, yaşama hazırlayan yeni bir öğrenci / öğretmen ilişkisinin sağlanmasıyla gerçekleşecektir.

Ö Z E T

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde yeni eğilimlerin ışığında ülkemizdeki Fransızca öğretimini incelemektir.

Araştırmanın evrenini, 1992 - 1993 Öğretim Yılı'nda izmir il sınırları içindeki genel ve özel ortaöğretim kurumlarının orta üçüncü sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

araştırmanın örneklemi ise izmir il sınırları içinde bulunan bir Anadolu, bir özel Türk, bir özel yabancı lisenin birinci devresinin ve bir resmi ilköğretim okulunun orta 3. sınıflarında okuyan toplam 179 öğrenci ve aynı okullardaki Fransızca ve öğretim dili Fransızca olan Matematik ve Fen Bilgisi derslerine giren toplam 42 öğretmeni kapsamaktadır.

Bilgilerin toplanmasında öncelikle alana yönelik kaynaklar taranmış ve anket uygulanmıştır. Anket verilerinin değerlendirilmesinde frekans, yüzdelik ve Chi kare işlemleri kullanılmıştır.

Arastırma sonucunda, öğretim dili Fransızca olan resmi ve özel öğretim kurumları ve normal yabancı dil öğretimi yapan kurumlar arasında öğrenci ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sınıflardaki öğrenci sayısı, kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin güdülenme, beklenti ve amaçları, öğretmenlerin tutumları ve meslekteki kıdemliliği, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim etkinlikleri, Fransız dil ve kültürü, öğretim dili Fransızca olan Matematik ve Fen Bilgisi dersleri, ders kitapları, ve ölçme-değerlendirme konularındaki görüşleri bakımından önemli farklılıklar olduğu görülmüştür.

Yabancı dil bilmenin insan kişiliğinin oluşmasında oynadığı rol göz önüne alınarak, dünyada 400 milyona yakın insan tarafından doğal / resmi olarak kullanılan Fransız dili öğretiminin ülkemizde layık olduğu yere gelmesi ve ülkemizin, gelişmiş bazı toplumların, en azından kültürel sömürgesi durumuna düşmemesi için:

- Yabancı dil öğrenimi / öğretimine başlama yaşının küçültülmesi;
- Ortaöğretimde seçmeli ikinci bir yabancı dil öğretimine geçilmesi;
- Fransızca öğretimi yapan Anadolu liselerinin artırılması önerilmektedir.

R E S U M É

L'objectif de cette recherche est de faire le point sur l'enseignement du français en Turquie à la lumière des orientations récentes de la didactique des langues étrangères.

Un questionnaire sous forme d'enquêtes anonymes de 60 questions pour les élèves et 36 pour les professeurs a été élaboré à partir d'une enquête préliminaire réalisé auprès des élèves d'un établissement public et d'un établissement privé.

L'enquête a été réalisée auprès de 179 élèves, ayant étudié le français pendant 3 ou 4 ans et auprès de 42 professeurs enseignant le français / les matières scientifiques en français, dans 4 établissements de l'enseignement secondaire dispensant un enseignement en français ou un enseignement du français comme langue étrangère.

Pour l'analyse des données, on s'est servi des opérations de fréquence, de pourcentage et de chi-square. Les classements obtenus sont reportés dans douze tableaux pour les élèves et six pour les professeurs.

Le résultat de l'enquête confirme que l'enseignement du français en tant que tel offre beaucoup de différence, d'un établissement à l'autre, en ce qui concerne le niveau socio-économique des élèves et des enseignants, l'effectif des classes, le matériel didactique utilisé, le nombre d'heures hebdomadaires, la motivation, les attentes et les objectifs des élèves, l'ancienneté des professeurs, la représentation que les élèves ont de leur apprentissage, de la langue et de la culture française, l'attitude des professeurs et l'évaluation.

Constatant qu'il nous reste beaucoup à faire en la matière, nous proposons les nouveautés suivantes qui permettraient au français de se rétablir et de récupérer la place qui devrait être la sienne et qui pourraient enrayer la tendance en Turquie au monopole de l'enseignement de l'anglais et à la standardisation culturelle américanophone:

- Avancer l'âge de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères;
- Introduire une seconde langue étrangère dans l'enseignement secondaire;
- Augmenter le nombre des lycées anatoliens dispensant un enseignement en français.

K A Y N A K C A

I - TÜRKÇE KAYNAKLAR

A - KİTAPLAR

- AÇIKGÖZ, K.Ü., işbirlikli öğrenme, Malatya, Ugurel Matbaası, 1992.
- ADEM, M., Eğitim Planlaması, Ankara, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:1, 1981.
- AKSAN, D., Her Yönüyle Dil. Ana Cizgileriyle Dilbilim 1, Ankara, TDK Yayınları, No:439, 1977.
- AKYÜZ, Y., Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993 'e) , istanbul, Kültür Koleji Yayınları, 1993.
- ALKAN, C., Eğitim Teknolojisi - Kuramlar ve Yöntemler, Ankara, Yargıçoğlu Matbaası, 1977.
- ARMAGAN, i., Yöntembilim-1, Bilimsel Yöntem, izmir, DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, No:16/a, 1983.
- ARMAGAN, i., Yöntembilim-2, Bilimsel Yöntem, izmir, DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, No:16/b, 1983.
- BARTHEs, R., Yazının Sıfır Derecesi, Türkçesi: Tahsin YÜCEL, istanbul, Metis Yayınları, 1989.
- BARTHEs, R., Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş, Türkçesi: Mehmet RİFAT- Selma RİFAT, istanbul, Gerçek Yayınevi, 1988.
- BASKAN, Ö., Lengüistik Metodu, istanbul, Çağlayan, 1967.
- BASKAN, Ö., Yabancı Dil öğretimi. İlkeler ve Çözümler, iÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:1475, 1969.

- CİLENTİ, K., Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara, Kadıoğlu Matbaası, 1984.
- DEMİRCAN, Ö., Düünden Bugüne Türkiye 'de Yabancı Dil, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988.
- DEMİRCAN, Ö., Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, Ekin Eğitim - Yayıncılık ve Dağıtım, 1990.
- DEMİREL, Ö., Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara, Usem Yayınları-6, 1990.
- ERTÜRK, S., Eğitimde " Program " Geliştirme, Ankara, Yelkentepe Yayınları-4, 1972.
- GÖKBERK, M., Felsefe Tarihi, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1961.
- GÖKTÜRK, A., Okuma Uğrası, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1979.
- İPSİROĞLU, Z., Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme, İstanbul, Afa Yayıncılık, 1989.
- KOCER, H.A., Türkiye 'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1772-1923), İstanbul, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, No:12, Eğitim Serisi:3, MEB Basımevi, 1. Basım, 1970.
- MARTINET, A., İşlevsel Genel Dilbilim, Türkçesi: Berke VARDAR, Birey ve Toplum Yayınları, 1985.
- ÖGUZKAN, A.F., Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Ankara, Emel Matbaacılık, 1989.
- Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, Ankara, TED Yayınları, Bilim Dizisi 1, 1983.
- RIZA, E.T., Eğitimde Yöntemler Teknolojisi, İzmir, Karınca Matbaacılık, 1990.
- SAUSSURE, F.de, Genel Dilbilim Dersleri 1, Türkçesi: Berke VARDAR, Ankara, TDK Yayınları, No:427, 1976.
- SAUSSURE, F.de, Genel Dilbilim Dersleri 2, Türkçesi: Berke VARDAR, Ankara, TDK Yayınları, No:427/2, 1978.

- SAKAOGLU, N., Osmanlı Eğitim Tarihi, İstanbul, İletişim Yayınları, 1991.
- SAKAOGLU, N., Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul, İletişim Yayınları, 1992.
- SEBÜKTEKİN, H., Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil izlenceleri, İstanbul, BÜ Yayınları, No: 273, 1981.
- SENEMOGLU, O., Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Destegın işlevi, İstanbul, İÜ Yayınlanmamış doktora tezi, 1982.
- SONGÜN, R., Doğu Anadolu 'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmen ve Öğrencilerinin İngilizce Öğretim ve Öğrenim Yönünden Davranış ilişkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, E.A.Ü., 1977.
- ŞİŞMAN, A., Galatasaray Mekteb-i Sultanisi 'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871), İstanbul, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1989.
- TANİLLİ, S., Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz ? , İstanbul, Amac Yayınları, 1988.
- TAPAN, N., Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Cözümleyici ve Değerlendirici Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul, İ.Ü., 1986.
- TÜRKÖGLU, A., Türkiye ve Fransa 'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Ankara, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:131, 1984.
- UZUNÇARŞILI, İ.H., Osmanlı Devletinin Merkez ve Bahriye Teşkilatı, Ankara, TTK Basımevi, 1984.
- VARDAR, B., (Yönetiminde), Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Ankara, TDK Yayınları, No:471, 1980.
- VARDAR, B., Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, Ankara, TDK Yayınları, No:492, 1982.
- VARIS, F., Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:7, 1978.

VARIS,F., Eğitimde Program Geliştirme " Teori ve Teknik-
ler ", Ankara, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları,
No:157, 1988.

YÜCEL, H.A., Türkiye 'de Orta Öğretim, İstanbul, Milli
Eğitim Basımevi, 1938.

YÜCEL, T., Dil Devrimi ve Sonuçları, Ankara, TDK Yayın-
ları, No:482, 1982.

B - MAKALELER

ALKIS, N., " Eğitimde İvedi Önlemler ", Cumhuriyet Gaze-
tesi, 17 Mart 1994.

ALPER, A., " Fransız Dili Öğretim Yöntemleri ve strate-
jisi ", Ankara, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Der-
gisi, Cilt:8, Sayı:3, 1992.

DEMİR, A., "Ülkemizde Yabancı Dillerin Öğretimi ve izlen-
ce Geliştirme ", İzmir, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi
I.Yabancı Dil Öğretimi Sempozyumu bildiri metni
26-28 Ekim 1994.

DOLTAS, D. " Basamaklı Kur Sistemi:Ortaöğretimde Yabancı
Dil Eğitiminin Sonu ", Cumhuriyet Gazetesi,
29 Mart 1989

EKMEKÇİ, Ö. - EKMEKÇİ T., " Yabancı Dil Öğretiminde Ben-
zetleme ve Oyunun Etkinliği ", izlem, No:4,
Eskişehir, 1979.

EVREN, G., " Yabancı Dilde Öğretime Hayır ", Cumhuriyet
Gazetesi, 6 Haziran 1989.

JAKOBSON, R., " Dilbilim ve Yazınbilim ", Türkçesi: Osman
SENEMOĞLU, XX.Yüzyıl Dilbilimi, Ankara, TDK
Yayınları, No:511, 1983.

KOCAMAN, A., " Uygulamalı Dilbilim Üzerine Kuramsal Bir
Yaklaşım Denemesi ", Genel Dilbilim Dergisi,
Cilt:1, Sayı:2, Ankara, 1978.

KOCAMAN, A., " Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Genel Bir
Değerlendirme ", Genel Dilbilim Dergisi,
Cilt:1, Sayı:2, Ankara, 1978.

KOCAMAN, . A., "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler ",
Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğre-
timi ve Sorunları, Ankara, TED Yayınları,
Bilim Dizisi:1, 1983.

KOC, S., " Belirli Amaçlı Yabancı Dil öğretimi ", izlem,
No:2, Eskişehir, 1979.

KÖNİG, W., " Türkiye 'deki Yabancı Dil öğretimi Sorunla-
rı, Dışardan Bir Bakış ", Ankara, HÜ Eğitim
Fakültesi Dergisi, Sayı:4, 1989.

KUÇURADI, i., "Ortaöğretim Kurumlarında Felsefe öğretimi",
Orta öğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler öğretimi
ve Sorunları, Ankara, TED öğretim dizisi, No:5, 1987.

SEBÜKTEKİN, H., " Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ", izlem,
No:1, Eskişehir, 1978.

SENEMOĞLU, O., " Yabancı Dil Öğretiminde Öncelik Sorunla-
rı ", Dilbilim V, İstanbul, iÜ Yab.Dil.
Yük.Okulu Fransızca Bölümü Dergisi, 1980.

SENEMOĞLU, O., " Dilbilim Kuramları ve Yabancı Dil Öğre-
timi ", Dilbilim IX, iÜ Edebiyat Fakül-
tesi Yab. Dil. Eğt. Böl.Dergisi, 1990.

VARDAR, B., " işlevsel Dilbilimde Temel İlkeler ve Yeni
Yönelişler ", Dilbilim IV, iÜ Yab.Dil.Yük.
Okulu Fransızca Bölümü Dergisi, 1979.

C - BELGELER

M.E.B.Tebliğler Dergisi, Cilt:36, No:1747, 4 Haziran 1973.

M.E.B.Tebliğler Dergisi, Cilt:44, No:2089, 22 Haziran 1981.

M.E.B.Tebliğler Dergisi, Cilt:47, No:2170, 13 Ağustos 1984.

XII.Millî Eğitim SGrası, 18-22 Temmuz 1988, İstanbul, MEB
Basımevi, 1989.

II. FRANSIZCA KAYNAKLAR

A - KİTAPLAR

AUSTIN, J.L., Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil, 1970.

- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J., Langage et communications sociales , Paris, Hatier-Credif, 1981.
- BEAUME, E., La lecture, Paris, Association Française pour la lecture, 1985.
- BERARD, E., L'approche communicative, Paris, CLE International, 1991.
- BESSE, H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, Paris, Didier, 1985.
- BESSE, H., PORQUIE, R., Grammaires et didactiques des langues, Paris, Hatier, 1984.
- BESSE, H., (sous la direction) Pratique de la classe A.V. au niveau 1, Paris, Didier, 1975.
- BESSE, H., GALISSON, R., Polémique en didactique. De renouveau en question, Paris, CLE International, 1980.
- BOIS, J.-P., Les guerres en Europe (1494-1792), Paris, Belin, 1993.
- BOURDIEU, P., Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1982.
- BOYER, H., BUTZBACH, M., PINDANX, M., Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International, 1990.
- BUCK, E., L'enseignement du français: une méthodologie, Istanbul, iÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 488, 1951.
- BUCK, E., Pédagogie du français langue étrangère, Istanbul, iÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 1484, 1970.
- CARE, J.-M., DEBYSER, F., Jeu, langage et créativité, Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- COMPTE, C., La vidéo en classe de langue, Paris, Hachette, 1993.

- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E., *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1981.
- DEMİR, A., *Enseignement des langues étrangères en Turquie et formation des enseignants*, thèse de doctorat de 3e cycle, Nancy, Université de Nancy II, 1984.
- DE SALINS, G.-D., *Une approche ethnographique de la communication*, Paris, Hatier-Credif, 1988.
- GALISSON, R., COSTE, D., (sous la direction) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, 1980.
- GALISSON, R., *La suggestion dans l'enseignement*, Paris, CLE International, 1983.
- GAONAC'H, D., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.
- GAONAC'H, D., (sous la direction) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, une approche cognitive*, Paris, Hachette, 1990.
- GIRARD, D., *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin-Longman, 1972.
- GIRARD, D., *Les langues vivantes*, Paris, Larousse, 1974.
- GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R., SAUVAGEOT, A., *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.
- GÜLMEZ, G., *Introduction à la didactique du FLE*, Eskişehir, AÜ Yayınları, No:9, 1989.
- GSCHWIND-HOLTZER, G., *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris Hatier-Credif, 1981.

- HYMES, D.H., Vers la compétence de la communication, Paris, Hatier-Credif, 1984.
- KRAMSCH, C., Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier-Credif, 1984.
- MOIRAND, S., Situations d'écrit, Paris, CLE International, 1979.
- MOIRAND, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982.
- MOIRAND, S., Une grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette, 1990.
- PIAGET, J., Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969.
- PUREN, C., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-CLE International, 1991.
- RENARD, R., La méthode audio-visuelle et structuro-globale, Paris, Didier, 1965.
- RICHTERICH, R., SCHERER, N., Communication orale et apprentissage des langues, Paris, Hachette, 1975.
- RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.-L., L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Paris, Hatier, 1977.
- RICHTERICH, R., Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette, 1985.
- ROULET, E., Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier-Credif, 1980.
- ROUSSEAU, J.-J., Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- ROCK, H., Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier-Credif, 1980.
- SCHIFFLER, L., Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Paris, Hatier-Credif, 1984.
- SEARLE, J.-R., Les actes de langage, Paris, Hermann, 1972.

SANAL, G., Analyse de la methode " Je Parle Francais ".
Contribution au processus de renouvellement de
l'enseignement des langues étrangères en Turquie,
thèse de doctorat de 3e cycle, Paris, Université
de Paris V, 1982.

VIGNER, G., Didactique fonctionnelle du francais, Paris,
Hachette, 1980.

VIGNER, G., L'exercice dans la classe de francais, Paris,
Hachette, 1984.

WEISS, F., Jeux et activités communicatives dans la
classe de langue, Paris, Hachette, 1983.

WIDDOWSON, H.G., Une approche communicative de l'ensei-
gnement des langues, Paris, Hatier-Credif, 1981.

B - MAKALELER

BACHMANN, C., " Les Techniques d'expression: aspects so-
ciolinguistiques ", ELA, No:14, Paris,
Didier, 1974.

BAUTIER - CASTAING, E., " De la langue à l'élève: ensei-
gnement ou apprentissage ? ", FDM, No:133,
Paris, Hachette / Larousse, 1977.

CHISS, J.L., -FILLIOLET, J., " La typologie du discours ",
LF, No:74, Paris, Larousse, 1982.

CHOMSKY, N., " Théorie linguistique ", FDM, No:88, Paris,
Hachette / Larousse, 1972.

COSTE, D., " Le Renouvellement méthodologique dans l'en-
seignement du francais langue étrangère ",
FDM, No:87, Paris, Hachette / Larousse, 1972.

COSTE, D., " Un Niveau-seuil ", FDM, No:126, Paris,
Hachette / Larousse, 1977.

COURTILLON - LECLERCQ, J. et PAPO, E., " Le Niveau-seuil
établi pour le francais peut-il renouveler
la conception des cours (audio-visuels)
pour débutants ? ", FDM, No:133, Paris,
Hachette / Larousse, 1977.

- DEBYSER, F., " Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes ", FDM , No:104, Paris, Hachette / Larousse, 1974.
- DEBYSER, F., " De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives ", FDM, No:196, Paris, Hachette / Larousse, 1985.
- FRANCOIS, D., " L'Oral, les oraux, leur grammaire ", FDM, No:145, Paris, Hachette / Larousse, 1979.
- GALISSON, R., " Le Dialogue dans l'apprentissage d'une langue étrangère ", FDM, No:63, Paris, Hachette / Larousse, 1969.
- GRANDCOLAS, B., " La Communication dans la classe de langue ", FDM , No:153, Paris, Hachette / Larousse, 1980.
- GÜLMEZ, G., " L'Enseignement du français dans les écoles secondaires, ou en sommes-nous ? ", UÜ.Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3, Sayı:1, Bursa, 1988.
- MOIRAND, S., "Audio-visuel intégré et communication(s)", LF, No:24, Paris, Larousse, 1974.
- MOIRAND, S., " Le Discursif et le conversationnel ", FDM, No:229, Paris, Hachette / Larousse, 1989.
- PEREZ, C., " L'Enseignement du français en Turquie ", Franchophonie, No:2, Ankara, Safak Matbaacılık, 1990.
- PORQUIER, R., WAGNER, E., " Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner ", FDM, No:185, Paris, Hachette / Larousse, 1984.
- RICHTERICH, R., " Les Situations de communication et les types de discours ", FDM, No:121, Paris, Hachette / Larousse, 1976.
- ROULET, E., " L'Apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ", ELA, No:21, Paris, Didier, 1976.

SENEMOGLU, O., " Image et signification ", Dilbilim VI,
i.Ü.Yab.Dil.Yük.Ok.Fransızca Bölümü Dergisi,
İstanbul, 1981.

SLAMA - CAZACU, T., " Le Concept de " syntaxe mixte ".
Recherches autour d'une hypothèse ", ELA,
No:27, Paris, Didier, 1977.

C - İNCELENEN DERS KİTAPLARI

CAPELLE, J.,- CAPELLE G., La France en direct 1, Paris,
Hachette, 1969.

CAPELLE, J.,- CAPELLE, G., La France en direct 2, Paris,
Hachette, 1970.

CAPELLE, G.,-GIDON, N., Espace 1, Paris, Hachette, 1990.

CAPELLE, G.,-GIDON, N., Espace 2, Paris, Hachette, 1990.

CAPELLE, G.,- GIDON, N.,- MOLINIE, M., Espace 3, Paris,
Hachette, 1991.

COURTILLON, J.,- RAILLARD, S., Archipel 1, Paris,Didier/
Credif, 1982.

COURTILLON, J.,- RAILLARD, S., Archipel 2, Paris,Didier/
Credif, 1983.

COURTILLON, j.,- ARGAUD, M., Archipel 3, Paris, Didier/
Credif, 1987.

DOMINIQUE, P.,- GIRARDET, J.,- VERDELHAN, M., Le Nouveau
sans frontières 1, Paris, CLE International,
1988.

DOMINIQUE, P.,- GIRARDET, J.,- VERDELHAN, M., Le Nouveau
sans frontières 2, Paris, CLE International,
1989.

GUBERINA, G., - RIVENC, C.,(yönetiminde), Voix et images
de France (Livre du maître), Paris,
Didier, 1962.

GÜLER, E.,- HAZNECİ,S., Je voyage en français 1, Ankara,
MEB Yayınları, No:2486, 1992.

- GÜLER, E., - HAZNECİ, S., Je voyage en français 2, Ankara, MEB Yayınları, No:2572, 1993.
- MAUGER, G., Cours de langue et de civilisation française, Paris, Hachette, 1953.
- MEB (Komisyon), Je parle français 1 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1974
- MEB (Komisyon), Je parle français 2 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1975.
- MEB (Komisyon), Je parle français 3 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1975.
- MEB (Komisyon), Je parle français 4 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1976.
- MEB (Komisyon), Je parle français 5 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1977.
- MEB (Komisyon), Je parle français 6 (Livre du maître), İstanbul, MEB Yayınları, 1978.
- MOGET, M.-T., - NEVEU, P., De vive voix Guide pédagogique, Paris, Didier, 1972.
- RICHTERICH, R., - SUTER, B., Cartes sur table pour débutant, Paris, Hachette, 1981.
- RICHTERICH, R., - SUTER, B., Cartes sur table 2, Paris, Hachette, 1983.

D - RAPOR VE BELGELER

" Les Manuels de langues vivantes dans l'enseignement secondaire général ", Doc. final EGT(66) Stage XXIV-2, Strasbourg, le 25 novembre 1966.

" Proposition d'un plan d'activité par les autorités turques" Doc.DECS/Inf(69)2, Strasbourg, le 4 février 1969.

" Réunion d'évaluation du plan du CCC pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie (1968-1978)"Rap.DECS/EGT(79)23, Strasbourg, le 3 mai 1979.

" Réunion de planification d'un nouveau programme d'assistance multilatérale pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie ",Rap., DECS/EGT (79)100, Strasbourg, le 14 janvier 1980.

" Proposition d'un programme pour la formation des professeurs de français, Programme d'assistance multilatérale du CDCC pour le développement de l'enseignement des langues vivantes en Turquie ",Doc.,DECS / EGT (83) 18-F, Strasbourg, le 2 mars 1983.

" Le Nouveau programme d'assistance multilatérale pour le développement des langues vivantes en Turquie ", Rap. DECS/EGT(83)41, Strasbourg, le 22 juin 1983.



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
EK-1 İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün anketin uygulanmasına ilişkin izin yazısı	203
EK-2 Öğrencilere yönelik anket formu	204
EK-3 Öğretmenlere yönelik anket formu	212

EK-1

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İZMİR İLİ
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

131 Haziran 1993

SAYI : 35. Egt. Öğr. Hzm. Şb. 600.1

46386

KONU : Tez

VALİLİK MAKAMINA

İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 10.06.1993 tarih ve 545-1054 sayılı yazıları.

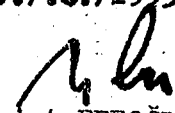
Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi (Fransız Dili ve Eğitimi) Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hanife GÜVEN, "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Türkiye'de Fransızca Öğretimi" konulu tez çalışması yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının aşağıda isimleri belirtilen okullarımızda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Adil UĞURLU
Müdür Başyard.

O L U R
16.6.1993


Nejat EFEOĞLU
Vali Yardımcısı
Vali Adına

OKULLARIMIZ

Buca Anadolu Lisesi
Saint-Joseph Lisesi
Tevfik Fikret Lisesi
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu

1. Okulunuz:
☐ 1. Buca Anadolu Lisesi
☐ 2. Saint-Joseph Lisesi
☐ 3. Tefvik Fikret Lisesi
☐ 4. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
2. Cinsiyetiniz:
☐ 1. Kız
☐ 2. Erkek
3. Fransa'da ya da Fransızca konuşulan bir ülkede bulundunuz mu ?
☐ 1. Evet
☐ 2. Hayır
4. Bulunduysanız, hangi amaçla bulundunuz ?
☐ 1. Turistik
☐ 2. Ailem orada çalıştığı için
☐ 3. Dil öğrenmek için
☐ 4. Başka (Belirtiniz).....
5. Aile bütçesine katkıda bulunmak üzere çalışıyorsanız, ne zaman çalışıyorsunuz ?
☐ 1. Okul saatleri dışında
☐ 2. Hafta sonları
☐ 3. Yaz tatilinde
☐ 4. Başka (Belirtiniz).....
6. Nerede çalışıyorsunuz ?
☐ 1. Ailemin iş yerinde
☐ 2. Turizm sektöründe
☐ 3. Çeviri bürosunda
☐ 4. Başka (Belirtiniz).....
7. Aşağıdaki durumlardan size uygun olanı işaretleyiniz:
☐ 1. Ailemle birlikte oturuyorum
☐ 2. Annemle birlikte oturuyorum
☐ 3. Babamla birlikte oturuyorum
☐ 4. Bir akrabamla oturuyorum
☐ 5. Başka (Belirtiniz).....
8. Annenizin işi:
☐ 1. Çalışmıyor
☐ 2. Devlet memuru
☐ 3. Özel sektörde çalışıyor
☐ 4. Serbest çalışıyor
☐ 5. Başka (Belirtiniz).....

9. Babanızın işi:

- ☐ 1. Devlet memuru
- ☐ 2. Özel sektörde çalışıyor
- ☐ 3. Serbest çalışıyor
- ☐ 4. işçi
- ☐ 5. Başka (Belirtiniz).....

10. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- ☐ 1. 1.000.000 TL 'den az
- ☐ 2. 1.000.000 - 2.000.000 TL arası
- ☐ 3. 2.000.000 - 5.000.000 TL arası
- ☐ 4. 5.000.000 - 10.000.000 TL arası
- ☐ 5. 10.000.000 TL 'den fazla

11. Annenizin öğrenim durumu:

- ☐ 1. Okur-yazar değil
- ☐ 2. Okur-yazar
- ☐ 3. ilkokul mezunu
- ☐ 4. Ortaokul/dengi mezunu
- ☐ 5. Lise/dengi mezunu
- ☐ 6. Üniversite/yüksekokul mezunu

12. Babanızın öğrenim durumu:

- ☐ 1. Okur-yazar değil
- ☐ 2. Okur-yazar
- ☐ 3. ilkokul mezunu
- ☐ 4. Ortaokul/dengi mezunu
- ☐ 5. Lise/dengi mezunu
- ☐ 5. Üniversite/yüksekokul mezunu

13. Ailenizde kaç kişi yabancı dil biliyor ?

- ☐ 1. Bir
- ☐ 2. İki
- ☐ 3. Üç
- ☐ 4. Dört
- ☐ 5. Dörtten fazla
- ☐ 6. Hiç kimse

14. Ailenizde yabancı dil / diller bilen varsa hangi yabancı dil / dilleri biliyor ?

- ☐ 1. Fransızca
- ☐ 2. İngilizce
- ☐ 3. Almanca
- ☐ 4. İtalyanca
- ☐ 5. Başka (Belirtiniz).....

15. Ailenizde sizden başka kaç kişi Fransızca biliyor ?
☐ 1. Bir
☐ 2. İki
☐ 3. Üç
☐ 4. Üçten fazla
☐ 5. Hiç kimse
16. Fransızca öğrenimi gören başka kardeşiniz / ablanız /
 ağabeyiniz var mı ?
☐ 1. Evet
☐ 2. Hayır
17. Bu okul kaçınıcı tercihinizdi ?
☐ 1. Birinci
☐ 2. İkinci
☐ 3. Üçüncü
☐ 4. Dördüncü
☐ 5. Başka (Belirtiniz).....
18. Fransızca öğrenmenizde kim/ne etkili oldu ?
☐ 1. Ailem
☐ 2. Kendim
☐ 3. Okul yönetiminin uyguladığı kur'a
☐ 4. Aldığım puan
☐ 5. Fransa 'dan gelmem
☐ 6. Başka (Belirtiniz).....
19. Fransızca'yı ne amaçla öğreniyorsunuz ?
☐ 1. İleride bu dili kullanabileceğim bir meslek seçmeyi düşünüyorum
☐ 2. Fransızca'yı öğrendikten sonra diğer dilleri daha kolay öğrenebileceğimi düşünüyorum
☐ 3. Bu okuldaki mezun olanların sahip olduğu prestij ve avantajlardan yararlanmak istiyorum
☐ 4. Fransız dili ve kültürünü tanımak istiyorum
☐ 5. Yüksek öğrenimimi Fransa da / Fransızca öğretim yapan bir üniversitede yapmak istiyorum
☐ 6. Başka (Belirtiniz).....
20. Fransız dili hakkında ne düşünüyorsunuz ?
☐ 1. Zor
☐ 2. Kolay
☐ 3. Önemli
☐ 4. Geçersiz
☐ 5. Müzikal
☐ 6. Başka (Belirtiniz).....

21. Fransızca öğrenmeseydiniz hangi dilleri öğrenmek isterdiniz ?
 () 1. İngilizce
 () 2. Almanca
 () 3. İtalyanca
 () 4. Başka (Belirtiniz).....
22. Öğreniminiz sırasında okul dışından yardıma gereksinim duyuyor musunuz ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
 () 3. Bazen
23. Okul dışından yardımcı olan varsa kimliğini belirtiniz:
 () 1. Ailemden biri
 () 2. Okuldan bir öğretmenim
 () 3. Özel öğretmen
 () 4. Başka (Belirtiniz).....
24. En çok hangi sınıfta okul dışından yardıma gereksinim duydunuz ?
 () 1. Hazırlık
 () 2. Orta 1
 () 3. Orta 2
 () 4. Orta 3
 () 5. Hiçbiri
25. Matematik ve Fen Bilgisi dersleri dışında en çok hangi ders ya da alanda okul dışından yardıma gereksinim duyuyorsunuz ?
 () 1. Dil
 () 2. Dilbilgisi
 () 3. Anlatım
 () 4. Yazım
 () 5. Başka (Belirtiniz).....
26. Türkçe kitap okur musunuz ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
 () 3. Bazen
27. Bugüne kadar kaç tane Fransızca kitap okudunuz ?
 () 1. 1 - 5 tane
 () 2. 6 - 10 tane
 () 3. 11 - 20 tane
 () 4. 20 'den fazla
 () 5. Hiç

28. Fransızca kitap okumuyorsanız neden / nedenleri nelerdir ?
 () 1. Okumayı sevmiyorum
 () 2. Zamanım yok
 () 3. Kitaplar zor geliyor, anlamıyorum
 () 4. Başka (Belirtiniz).....
29. Fransızca kitap, dergi satın alıyor musunuz ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
 () 3. Bazen
30. Almıyorsanız neden / nedenleri nelerdir ?
 () 1. Çok pahalı
 () 2. Anlamıyorum
 () 3. ilgi duymuyorum
 () 3. Başka (Belirtiniz).....
31. Okulunuzun kütüphanesinden yararlanıyor musuz ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
 () 3. Bazen
32. Okul kütüphanesinden yararlanmıyorsanız nedenleri nelerdir ?
 () 1. ilgimi çeken kitaplar yok
 () 2. Kaynak kitap yok
 () 3. Kütüphaneye gitme alışkanlığım yok
 () 4. Okul kütüphanesi genellikle kapalı
 () 5. Başka (Belirtiniz).....
33. Abone olduğunuz Fransızca dergi / dergiler var mı ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
34. Hangi dergi / dergilere abonesiniz ?
 () 1. Ensemble
 () 2. Je bouquine
 () 3. Okapi
 () 4. M6me
 () 5. Başka (Belirtiniz).....
35. Fransızca yazıştığınız mektup arkadaşınız var mı ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır

36. Okul dışında Fransızca konuşma olanağınız var mı ?
☐ 1. Ailemde
☐ 2. Fransa 'da / Fransızca konuşulan ülkelerde
☐ 3. Tatilde turistlerle
☐ 4. Başka (Belirtiniz).....
37. Fransız Kültür Merkezi 'ne gidiyorsanız hangi etkinliklere katılıyorsunuz ?
☐ 1. Kaset,film, kitap alıyorum
☐ 2. Film izliyorum
☐ 3. Kütüphanesine gidiyorum
☐ 4. Konferansları izliyorum
☐ 5. Tiyatro izliyorum
☐ 6. Tiyatro kurslarına katılıyorum
☐ 7. Başka (Belirtiniz).....
38. Gitmiyorsanız neden / nedenleri nelerdir ?
☐ 1. Zamanım yok
☐ 2. Saatleri bana uygun değil
☐ 3. ilgimi çekmiyor
☐ 4. Başka (Belirtiniz).....
39. Hangi öğretmenlerinizin dersleri ilginizi çekiyor ?
☐ 1. Türk uyruklu
☐ 2. Türkçe bilen yabancı uyruklu
☐ 3. Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu
40. Fransızca derslerine farklı öğretmenlerin girmesini yararlı buluyor musunuz ?
☐ 1. Evet
☐ 2. Hayır
☐ 3. Kararsızım
41. Size göre, öğretmenleriniz mesleklerini seviyorlar mı ?
☐ 1. Evet
☐ 2. Hayır
☐ 3. Kararsızım
42. Fransızca derslerinde öğretmenlerinizin açıklamalarını anlıyor musunuz ?
☐ 1. Her zaman
☐ 2. Bazen
☐ 3. Hiçbir zaman

43. Fransızca derslerinde konuşma fırsatı buluyor musunuz ?
☐ 1. Her zaman
☐ 2. Bazen
☐ 3. Hiçbir zaman
44. Fransızca derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkuyor musunuz ?
☐ 1. Evet
☐ 2. Hayır
☐ 3. Kararsızım
45. Ders içerikleri hazırlanırken görüşleriniz alınıyor mu ?
☐ 1. Her zaman
☐ 2. Bazen
☐ 3. Hiçbir zaman
46. Fransızca derslerinde yapılan etkinliklerin amacını anlıyor musunuz ?
☐ 1. Her zaman
☐ 2. Bazen
☐ 3. Hiçbir zaman
47. Fransızca derslerinde öğrendiklerinizi ders dışında hangi amaçla kullanıyorsunuz ?
☐ 1. Kitap, dergi, gazete okuyorum
☐ 2. Fransızca film izliyorum
☐ 3. Bir Fransızla karşılaştığımda konuşuyorum / mektuplaşıyorum
☐ 4. Okuldaki kültürel etkinliklere katılıyorum
☐ 5. Başka (Belirtiniz).....
48. Üç / dört yıllık Fransızca öğreniminiz sonunda kendinizi hangi alanda yetersiz buluyorsunuz ?
☐ 1. Konuşulana anlama
☐ 2. Okuma
☐ 3. Konuşma
☐ 4. Yazma

49. Kendinizi yetersiz bulmanızın neden / nedenleri nelerdir ?
- ☐ 1. Haftalık ders saati yetersiz
 - ☐ 2. Sınıflar çok kalabalık
 - ☐ 3. Ders kitapları gereksinim ve beklentilerimizi karşılamıyor
 - ☐ 4. Derste Türkçe konuşuluyor
 - ☐ 5. Derste yeterince uygulama çalışmaları yapılmıyor
 - ☐ 6. Yeterince çalışmıyorum
 - ☐ 7. Başka (Belirtiniz).....
50. Fransızca derslerinde konulara uygun değişik araç-gerec kullanıyor musunuz ?
- ☐ 1. Her zaman
 - ☐ 2. Bazen
 - ☐ 3. Hiçbir zaman
51. Sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı buluyor musunuz ?
- ☐ 1. Evet
 - ☐ 2. Hayır
 - ☐ 3. Kararsızım
52. Sınav kağıtları değerlendirildikten sonra eksiklerinizi görmemiz için size gösteriliyor mu ?
- ☐ 1. Her zaman
 - ☐ 2. Bazen
 - ☐ 3. Hiçbir zaman
53. Sınav süresi soruları yanıtlamanız için yeterli mi ?
- ☐ 1. Evet
 - ☐ 2. Hayır
 - ☐ 3. Bazen
54. Sınavların daha sık yapılmasının başarınızı yükselteceğine inanıyor musunuz ?
- ☐ 1. Evet
 - ☐ 2. Hayır
 - ☐ 3. Kararsızım

55. Hangi sınav türünde daha başarılısınız ?
 () 1. Test
 () 2. Soru-cevap
 () 3. Metin üzerine sorular
 () 4. Sözlü
 () 5. Başka (Belirtiniz).....
56. Fransızca olarak yapılan aşağıdaki derslerden en çok hangi / hangilerinde zorlanıyorsunuz ?
 () 1. Biyoloji
 () 2. Fizik
 () 3. Kimya
 () 4. Matematik
57. Bu ders / derslerde zorlanıyorsanız neden / nedenleri nelerdir ?
 () 1. Dersin derste anlaşılamaması
 () 2. Araç-gerec yetersizliği
 () 3. Ders kitaplarının/notlarının anlaşılamaması
 () 4. Uygulama çalışmalarının yetersizliği
 () 5. Derslerin Fransızca işlenmesi
 () 6. Başka (Belirtiniz).....
58. Bu derslerde başarının yükselmesi için ne yapılmalıdır ?
 () 1. Hazırlık sınıfı iki yıl olmalıdır
 () 2. Dersler Fransızca işlenmeli, ancak Türkçesi de öğretilmelidir
 () 3. Dersler Türkçe işlenmeli, ancak Fransızcası da öğretilmelidir
 () 4. Dersler Türkçe işlenmelidir
 () 5. Ders içerikleri değiştirilmelidir
 () 6. Başka (Belirtiniz).....
59. Yabancı dille öğretim yapan okullarda yabancı uyruklu öğretmen bulunması gerekli midir ?
 () 1. Evet
 () 2. Hayır
 () 3. Kararsızım
60. Sizce Fransızca öğrenimi ne zaman başlamalıdır ?
 () 1. Anaokulunda
 () 2. ilkokul 2.sınıfta
 () 3. ilkokul 4.sınıfta
 () 4. Ortaokul 1.sınıfta
 () 5. Başka (Belirtiniz).....

(Lycée où vous enseignez)

1. Okulunuz :
- ☐ 1. Buca Anadolu Lisesi
 - ☐ 2. Saint-Joseph Lisesi
 - ☐ 3. Tevfik Fikret Lisesi
 - ☐ 4. Ziya Gökalp ilköğretim Okulu

(Sexe)

2. Cinsiyetiniz :
- ☐ 1. Kadın
 - ☐ 2. Erkek

(Nationalité)

3. Uyruğunuz :
- ☐ 1. Türk
 - ☐ 2. Fransız
 - ☐ 3. Başka (Belirtiniz).....

(Depuis combien de temps vous enseignez?)

4. Kac yıllık öğretmensiniz ?
- ☐ 1. 1 - 5 yıl
 - ☐ 2. 6 - 10 yıl
 - ☐ 3. 11 - 15 yıl
 - ☐ 4. 16 - 20 yıl
 - ☐ 5. 20 yıldan fazla

(Depuis combien de temps vous enseignez dans ce lycée?)

5. Kac yıldır bu okulda çalışıyorsunuz ?
- ☐ 1. 1 - 5 yıl
 - ☐ 2. 6 - 10 yıl
 - ☐ 3. 11 - 15 yıl
 - ☐ 4. 16 - 20 yıl
 - ☐ 5. 20 yıldan fazla

(Votre salaire)

6. Aylık ortalama geliriniz :
- ☐ 1. 3.000.000 - 4.999.999 TL
 - ☐ 2. 5.000.000 - 6.999.999 TL
 - ☐ 3. 7.000.000 - 10.000.000 TL
 - ☐ 4. 10.000.000 TL 'den fazla

(Exercez-vous un autre métier?)

7. Başka bir işte çalışıyor musunuz ?
- ☐ 1. Evet (oui)
 - ☐ 2. Hayır (non)
 - ☐ 3. Bazen (parfois)

(Si oui, lequel?)

8. Başka bir işte çalışıyorsanız, ne iş yapıyorsunuz ?
- () 1. Kendi iş yerimde (à mon compte)
- () 2. Turizm sektöründe (dans le secteur du tourisme)
- () 3. Serbest (profession libérale)
- () 4. Başka (Belirtiniz) (autre).....
-

(Si oui, quand est-ce que vous travaillez?)

9. Başka bir işte çalışıyorsanız, zamanını belirtiniz:
- () 1. Ders saatleri dışında (après le cours)
- () 2. Hafta sonları (le week-end)
- () 3. Yaz tatillerinde (en été)
- () 4. Başka (Belirtiniz) (autre).....
-

(Connaissez-vous d'autres langues étrangères?)

10. Başka yabancı dil / diller biliyorsanız belirtiniz:
- () 1. İngilizce
- () 2. Almanca
- () 3. İtalyanca
- () 4. İspanyolca
- () 5. Başka (Belirtiniz).....

(Si vous êtes déjà allé(e) en France, ou dans un pays francophone, combien de temps vous y êtes resté(e)?)

11. Fransa'da / Fransızca konuşulan bir ülkede bulunduy-
sanız ne kadar süre kaldınız ?
- () 1. 1 - 3 ay () 5. 5 - 10 yıl
- () 2. 3 - 6 ay () 6. 11 - 20 yıl
- () 3. 6 - 12 ay () 7. 20 yıldan fazla
- () 4. 1 - 4 yıl () 8. Hiç

(Si oui, dans quel but?)

12. Fransa'da / Fransızca konuşulan bir ülkede bulunduy-
sanız, ne amaçla bulundunuz ?
- () 1. Turistik (touristique)
- () 2. Staj (stage)
- () 3. Ailem orada olduğu için (je suis de la famille)
- () 4. Öğrenim (études)
- () 5. Başka (Belirtiniz) (autre).....
-

(Saviez-vous les médias en français?)

13. Fransızca kitle iletişim araçlarını izliyor musunuz?
- () 1. Her zaman (toujours)
- () 2. Bazen (parfois)
- () 3. Hiç bir zaman (jamais)

(Si oui, lequel ?)

14. Hangi kitle iletişim aracını daha çok izliyorsunuz ?

- () 1. Radyo *radio*
 () 2. Televizyon *télévision*
 () 3. Gazete / dergi *(journaux/revues)*
 () 4. Başka (Belirtiniz) *(autre.)*.....

(Si non, pourquoi ?)

15. Kitle iletişim araçlarını izleyemiyorsanız neden / nedenleri nelerdir ?

- () 1. Zamanım yok *(manque de temps)*
 () 2. İlgimi çekmiyor *(manque d'intérêt)*
 () 3. Pahalı *(cher)*
 () 4. Başka (Belirtiniz).....

(Suivez-vous les activités du Centre Culturel Français ?)

16. Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinlikleri izliyor musunuz ?

- () 1. Her zaman *(toujours)*
 () 2. Bazen *(parfois)*
 () 3. Hicbir zaman *(jamais)*

(Sinon, pourquoi ?)

17. Fransız Kültür Merkezi 'ndeki etkinlikleri izleyemiyorsanız, nedenlerini belirtiniz:

- () 1. Zamanım yok *(manque de temps)*
 () 2. İlgimi çekmiyor *(manque d'intérêt)*
 () 3. Saatleri uygun değil *(incompatibilité d'horaires)*
 () 4. Başka (Belirtiniz) *(autre.)*.....

(D'après vous, quand est-ce que l'enseignement des langues étrangères doit-il commencer ?)

18. Sizce yabancı dil öğrenimi ne zaman başlamalıdır ?

- () 1. Anaokulunda *(en maternelle)*
 () 2. ilkokul 2.sınıfta *(en 2^e année du primaire)*
 () 3. ilkokul 4.sınıfta *(" 4^e " " ")*
 () 4. Ortaokul 1.sınıfta *(en orta 1 / prép.)*
 () 5. Başka (Belirtiniz) *(autre.)*.....

(Est-ce que les livres sont adaptés aux besoins et aux attentes de vos élèves ?)

19. Ders kitapları öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine cevap veriyor mu ?

- () 1. Evet *(oui)*
 () 2. Hayır *(non)*
 () 3. Kararsızım *(sûr avis)*

- (Trouvez-vous utile que les cours de français soient enseignés par plusieurs professeurs, dans les lycées disposant d'un enseignement en français?)
20. Yabancı dille öğretim yapan okullarda Fransızca derslerinin farklı öğretmenler tarafından verilmesini yararlı buluyor musunuz ?
- () 1. Evet (oui)
 () 2. Hayır (non)
 () 3. Kararsızım (sais pas)

- (Quel matériel utilisez-vous le plus souvent?)
21. Derslerinizde en çok hangi araç-gereçleri kullanıyorsunuz ?
- () 1. Tebeşir/markör/yazı tahtası craie/markeur/tableau
 () 2. Televizyon/video télévision/vidéo
 () 3. Teyp (magnum)
 () 4. Ders kitapları/fotokopi livres scolaires/photocopies
 () 5. Özgün metinler (documents authentiques)
 () 6. Başka (Belirtiniz). (autres).....

- (Votre matériel est-il adapté aux cours?)
22. Konulara uygun araç-gereç kullanıyor musunuz ?
- () 1. Her zaman (tjs)
 () 2. Bazen (parfois)
 () 3. Hiçbir zaman (jamais)

- (Prenez-vous l'avis de vos élèves pour déterminer le contenu de vos cours?)
23. Ders içeriklerini belirlerken öğrencilerinizin görüşlerini alıyor musunuz ?
- () 1. Her zaman (tjs)
 () 2. Bazen (parfois)
 () 3. Hiçbir zaman (jamais)

- (Pensez-vous qu'on puisse apprendre, dans les conditions actuelles, le français, dans les lycées qu'on a?)
24. Bugünkü koşullarda Devlet okullarında Fransızca öğrenilebileceğine inanıyor musunuz ?
- () 1. Evet (oui)
 () 2. Hayır (non)
 () 3. Kararsızım (sais pas)

- (Si non, pourquoi?)
25. Cevabınız " hayır " ise, nedenlerini belirtiniz:
- () 1. Haftalık ders saatleri yetersiz (horaire insuffisant)
 () 2. Ders kitapları yetersiz (les manuels inadaptes)
 () 3. Araç-gereç, derslik, vb. yetersiz (le matériel insuffisant)
 () 4. Öğretmen yetersiz (le professeur incompetent)
 () 5. Başka (Belirtiniz).....

- (Trouvez-vous utile que les cours de math. et de sciences soient enseignés en LG ?)
26. Yabancı dille öğretim yapan okullarda matematik ve fen derslerinin o dille işlenmesini yararlı buluyor musunuz ?
- () 1. Evet *oui*
 () 2. Hayır *non*
 () 3. Kararsızım *sans avis*
- (Si non, pourquoi ?)
27. Cevabınız " hayır " ise, nedenlerini belirtiniz:
- () 1. ÖSYS sınavlarında bu derslere ilişkin sorular Türkçe sorulmaktadır (Au concours d'entrée à l'université, les questions sont en turco)
 () 2. Yükseköğretimde Fransızca fen / matematik öğrenimi yapmayacak öğrencilere gereksiz bilgi yüklenmektedir (on donne beaucoup d'informations inutiles à ceux qui ne feront pas de sciences et de math. dans l'université)
 () 3. Başka (Belirtiniz).... *seulement... supérieurs... ..*
- (Pouvez-vous réaliser votre programme dans les délais prévus ?)
28. Programlarınızda belirlenen konuları öngörülen sürede işleyebiliyor musunuz ?
- () 1. Her zaman *(tjs)*
 () 2. Bazen *(parfois)*
 () 3. Hiçbir zaman *(jamais)*
- (Si non, pourquoi ?)
29. Programlarınızda belirlenen konuları öngörülen sürede işleyemiyorsanız nedenlerini belirtiniz:
- () 1. Haftalık ders saatinin yetersizliği *(l'insuffisance de l'horaire)*
 () 2. Öğretim yılı başında hazırlanan programlar uygulamada sınıfın düzeyine uymaması *(Programme inadapte au niveau de la classe)*
 () 3. Başka (Belirtiniz)..... *autres... ..*
- (Trouvez-vous utile d'annoncer à l'avance les dates d'examen ?)
30. Sınav tarihlerinin önceden duyurulmasını yararlı buluyor musunuz ?
- () 1. Evet *(oui)*
 () 2. Hayır *(non)*
 () 3. Kararsızım *(sans avis)*
- (Si non, pourquoi ?)
31. Cevabınız " hayır " ise, nedenlerini belirtiniz:
- () 1. Öğrenciler sınavdan sınava geç saatlere kadar ezberleyerek ders çalışmaktadır *(des élèves ne travaillent que pour l'examen)*
 () 2. Öğrenmede sürekliliği engellemektedir *(Ils ne travaillent pas régulièrement)*
 () 3. Başka (Belirtiniz)..... *autres... ..*

(Pensez-vous qu'on puisse améliorer le niveau des élèves en faisant plus d'exercices?)

32. Sınavların daha sık yapılmasının öğrenci başarısını yükselteceğine inanıyor musunuz ?
- () 1. Evet
() 2. Hayır
() 3. Kararsızım

(Combien d'heures de cours avez-vous par semaine?)

33. Haftada toplam kaç saat derse giriyorsunuz ?
- () 1. 1 - 12 saat
() 2. 13 - 19 saat
() 3. 20 - 25 saat
() 4. 26 - 32 saat

(Enseignez-vous d'autres matières que le français? Si oui, laquelle?)

34. Fransızca dışında derse giriyorsanız, adlarını belirtiniz:
- () 1. Matematik (mat.)
() 2. Fizik / kimya / biyoloji (physique/chimie/biologie)
() 3. Ev ekonomisi (Economie)
() 4. Türkçe (Turc)
() 5. Din bilgisi (Religion)
() 6. Başka (Belirtiniz). (autre).....

(Avez-vous déjà participé à un stage de recyclage organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale ou les lycées organisant un enseignement en français?)

35. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ya da Fransızca öğretim yapan okulların düzenlediği hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı ?
- () 1. Evet (oui)
() 2. Hayır (non)

(Si oui, le trouvez-vous utile?)

36. Bu kursları yararlı buluyor musunuz ?
- () 1. Evet (oui)
() 2. Hayır (non)
() 3. Kararsızım (sans avis)