



FRANSIZCA DUYDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARDAN BİRİ: ULAMA

La liaison: source de difficulté en compétence de compréhension orale pour les apprenants turcs de FLE

İrem ONURSAL AYIRIR¹

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde ilk olarak üstünde durulması ve çalışılması gereken beceri “duyduğunu anlama”dır. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin duyduklarını anlama becerisini geliştirmeyi zorlaştıran birçok etken vardır. Bunların en önemlilerinden birisi de “ulama”dır. Fransızcaya özgü olan ulama türü (*liaison*), karmaşık yapısı ve sözcüklerin sessel olarak ayırt edilmesini zorlaştırması nedeniyle duyduğunu anlamayı, özellikle de öğretim / öğrenimin ilk aşamalarında, olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, öncelikle Fransızcadaki ulamanın Türk öğrenciler için yarattığı zorluklara dikkat çekmek, bunları saptamak ve sıkıntıların giderilebilmesi için bazı öneriler sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 39 kişilik bir öğrenci grubuyla birlikte gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ulama, Fransızca öğretimi / öğrenimi, sessel algılama, duyduğunu anlama.

Résumé:

La première compétence que les apprenants de langues étrangères doivent acquérir est la compétence de compréhension orale. Il existe plusieurs facteurs qui rendent la compréhension orale difficile pour les apprenants turcs qui apprennent le français. L'un des plus importants de ces facteurs est la “liaison”. En tant qu'un phénomène qui appartient à la langue française, la liaison, de par sa structure complexe, rend difficile le repérage des limites des mots en français et influence le processus de compréhension orale. L'objectif de la présente étude est premièrement d'attirer l'attention sur les difficultés causées par la liaison du point de vue des apprenants turcs; ensuite de rechercher la nature de ces difficultés et enfin d'essayer de proposer quelques voies en vue de les surmonter. Pour ce faire, une recherche a été réalisée avec un groupe de 39 étudiants du Département de la didactique du FLE et les résultats obtenus ont été étudiés et commentés.

Mots clés: liaison, enseignement/apprentissage du FLE, perception auditive, compréhension orale.

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken dört temel dilsel beceri vardır. Bunlar, duyduğunu anlama, konuşma, okuduğunu anlama ile yazma becerileridir ve her biri birçok alt beceriden oluşur (Cuq ve Gruca 2005, Korkut, 2004). Öğretim/öğrenim sürecinde ilk olarak üstünde durulması gereken dilsel beceri “duyduğunu anlama”dır. Anadil edinimi sürecinde, yani doğal bir dil edinme sürecinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenen kişi, ilk olarak dilin sessel niteliğine yakınlık kazanmalı ve sessel yapısını tanımalı, sonrasında ise, bu seslerden hareketle sözceleri anlamlandırmayı öğrenmelidir. “Bir yabancı dili yeni öğrenmeye başlayanların duyduğunu anlamada karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri, bir ses dizisi içinde anlamı keşfetmektir” (Cuq ve Gruca 2005:161). Bu olgu

¹ Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E.posta: irem@hacettepe.edu.tr

karmaşık bir süreç gerektirir. Yabancı dil öğretim program ve içeriklerinin düzenlenmesine yardımcı olmak için Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine* (2009: 87) göre, dinlemek ve dinlediğini anlamak için yabancı dil öğrenenlerin kullanması gereken dört beceri vardır. Bunlar, “ifadeyi algılamak, dilsel iletiyi teşhis etmek, iletiyi anlamak ve iletiyi yorumlamaktır”. Bu beceriler sırasıyla, “işitsel fonetik, dilbilimsel, anlambilimsel ve bilişsel” olarak tanımlanmaktadır. Bunların yanı sıra, duyduğunu anlama, “varsayımda bulunmak, bu varsayımları sınamak, doğrulamak ya da yanlış olduklarını anlamak gibi [başka] eylemler de gerektirir. Bu eylemleri de çok kısa sürede gerçekleştirmek gerekir, çünkü çoğunlukla konuşan kişi sözlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemez”² (Tagliante 2006: 99).

Günümüzde uygulanan yabancı dil öğretim yaklaşımlarının (iletişimsel yaklaşım, eyleme dayalı yaklaşım...) temel amacı iletişim kurmayı sağlayabilmektir. Doğru iletişim kurmanın ilk şartı ise, karşımızdaki kişinin iletmek istediklerini anlamaktır. Aslında, herhangi bir iletişim durumunda gönderilen iletinin göndericiden alıcıya tam olarak geçmesi neredeyse olanaksızdır, çünkü “anlama” eylemi yalnızca dilsel bilgilerin doğru biçimde çözümlenmesiyle gerçekleşmez. Bunu sağlamak için o iletişim durumunda rol oynayan tüm etkenleri de göz önüne almak ve yorumlama sürecine katmak gerekir. Bunlar, iletişim içindeki kişilerin iletişim amaçları, kişilikleri, toplumsal rolleri, yaşları, cinsiyetleri, o anki ruhsal durumları gibi, tüm özellikleri; iletişimin gerçekleştiği yer ve zaman; kişilerin daha önceki iletişimleri gibi çok sayıda etkidir (Kerbrat-Orecchioni 2002). Ama yine de, bir iletiyi anlamanın ilk koşulu onu dilsel olarak çözümlenektir; Bu da, sesleri doğru biçimde algılamakla başlar.

Bir sözlü iletişim durumu içinde, her ne kadar sözcükler birbirinden bağımsız olarak, teker teker düşünülmez, dinleyici iletileri birer bütün olarak, bağlamları içinde ve dil dışı öğelerle de birlikte (tonlama, mimikler, jestler, vb.) değerlendirip anlam oluştursa da, yabancı dil öğrenirken, özellikle de sürecin ilk aşamalarında, öğrencilerin alışık olmadıkları bir ses sistemi söz konusu olduğundan, buradaki anlamlı birimleri (basit ve bileşik sözcükleri, deyimleri vb.) ayırt etmeleri öncelikli bir sorundur. Yabancı diller artık, eskiden olduğu gibi, “sözcük listeleri” aracılığıyla öğretilmediğinden, öğrenenlerin bu birimleri duyduğunu anlama alıştırmaları sırasında sözceler içinde ayırt etmeleri gerekmektedir. Sözcükleri sescil olarak ayırt edemezlerse, onları başka sözdizim bağlamlarında duyduklarında anlayamaz ya da kendi sözcelerini oluştururken kullanmazlar. Seslerin ve anlamlı birimlerin algılanması, sözlü iletilerin anlamlandırılmasının ön koşuludur; bu anlamlandırma da, yabancı dilde doğru ve etkin bir biçimde kurulacak iletişimin ilk basamağı olarak görülmelidir. Bu nedenle, “sessel algılama” (*fr. perception auditive*) yabancı dil öğretimi sürecinde önemle üstünde durulması ve ilk aşamalarda öğrenenlere kazandırılması gereken bir beceridir. Bu süreç kolay gerçekleşmez ve yoğun bir çaba gerektirir. Konuyla ilgili olarak, Biard (2006), duyduğunu anlama becerisinin bir yabancı dil dersinde uygulanması en karmaşık etkinlik olduğunu ve öğrenenler açısından son derece yoğun bir dikkat ve odaklanma gerektirdiğini, öğretmenin ise, öğrenenlerin istenilen çabayı gösterebilmelerini sağlamak için tamamen onlara yoğunlaşması gerektiğini dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenenlere düşen birçok görevden birisi de budur.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, öncelikle Fransızcanın sözlü ve yazılı biçimi arasındaki bazı farklar ele alındıktan sonra, “ulama” olgusu hem Türkçede hem de Fransızcada incelenecektir. Son olarak da bu olgunun Türk öğrencilerin Fransızca duyduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediği gözlemlenerek, bu konudaki zorlukların üstesinden gelmek için bazı öneriler sunulacaktır.

Fransızcanın Sözlü ve Yazılı Biçimi Arasındaki Farklardan Bazıları

“Geleneksel” olarak nitelendirilen yabancı dil öğretimi yöntemleri dışındaki yöntem ve yaklaşımlar, sözlü dile öncelik vermiş ve yazılı dilin ancak öğrencilerin sözlü dilde bir yetkinlik

² Yabancı kaynaklardan yapılan alıntılar tarafımızdan çevrilmiştir.

kazanmalarından sonra öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Hatta dolaysız yöntem (*fr. méthode directe*) gibi yöntemler, bir sözcüğün sessel niteliğini duyup iyice öğrenmeden, öğrencinin yazılı biçimini görmesinin sakıncalı olduğunu savunurlar (Gülmez 1993). Bunun nedeni, sözlü dil ve yazılı dil arasındaki farkların öğrencileri etkilemesinin önlenmesidir. Bazı yöntemler ise, yalnızca sözlü dile önem vermiş ve yazılı dili yalnızca sözlü dilin yazıya dökülmüş biçimi olarak kabul etmiş, böylece yazılı dili ikinci plana itmiş ve ihmal etmişlerdir. (Puren 1988). İletişimsel yaklaşım (*fr. approche communicative*) gibi günümüzde benimsenen yaklaşımlar, yine sözlü dili başlangıç noktası olarak almakla birlikte, yazılı dile de önem vermekte ve öğretime başlanmasından kısa bir süre sonra dilin iki biçimini de birlikte ele almaktadır. Bu uygulamanın nedeniyle ilgili olarak, Defays (2003) yabancı dil öğretiminde dilin iki biçimini çok uzun süre birbirinden kesin olarak ayrı tutmanın olumsuz sonuçlar doğurabileceğini, dilin sözlü ve yazılı biçiminin öğretimde, birbirinden farklı olduğu kadar birbirlerini tamamlayıcı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Her dilin sözlü ve yazılı biçimi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar biçim, sözdizim, sözcük ya da biçim düzeyinde ortaya çıkabilir (Blanche-Benveniste 2000, Korkut ve Onursal 2009). Fransızca da sözlü ve yazılı biçimleri açısından, yapısal ve kökenbilimsel nedenlerle, çok sayıda farklılıklar barındırmaktadır. Bu yüzden, sözlü dilden yazılı dile geçiş, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen ve özellikle de anadili farklı bir dil ailesinden olanlar için oldukça zorlayıcı bir aşamadır. Bu farkların bazılarının, Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar açısından burada hatırlamak yararlı olacaktır.

Türk öğrencileri en çok zorlayan olgulardan birisi, Türkçenin aksine, Fransızcadaki yazıbirimlerin (*fr. graphèmes*) birden fazla harften (*fr. lettres*) oluşabilmeleridir. Bu özellikten dolayı, sesbirimlerin (*fr. phonèmes*) yazıya dökülmesini sağlayan yazıbirimler bazen Fransız alfabesinde bulunan tek bir harfle ([o] = o ya da ô), bazen de iki ([o] = au), hatta üç harfle [o] = eau) gösterilmektedirler. Bunun yanı sıra, bazen aynı sesbirim birçok farklı yazıbirimle gösterilebildiği gibi (örneğin, [o] = o, ô, au, eau), bazen de aynı yazıbirim birçok sesbirim için kullanılabilir (örneğin, c = [s], [k]). Bunlar Fransızca'yı yeni öğrenmeye başlayan Türk öğrencilerin anadillerinde bulunmayan özelliklerdir. Bu olgu, Türkçenin, çoğu zaman yanlış bir önyargıyla tanımlandığı gibi, “okunduğu gibi yazılan bir dil” olmasından değil, Türkçede her sesbirimin tek bir harfle yazıya dökülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de Türk öğrencilerin Fransızca öğrenirken sözlü dilden yazılı dile geçmeleri ve sözcükleri doğru biçimde yazmayı öğrenmeleri zorlaşmaktadır.

Ayrıca, Fransızcada sözcük sonunda ya da içinde düşürülen “e”ler ([ə]) bulunmaktadır. Sözcüklerin sonunda düşürülenlerin aksine, sözcük içinde düşürülen “e”ler her sözcükte sistematik olarak yapılmaz. Örneğin, “şimdi” anlamındaki “maintenant” sözcüğü farklı bağlamlarda ve kişilerin tercihleri doğrultusunda [mɛ̃tənɑ̃] ya da [mɛ̃tnɑ̃] olarak iki biçimde de sesletilebilmektedir; ancak, “kolayca” ya da “kolaylıkla” anlamındaki “facilement” sözcüğü her zaman [fasilmɑ̃] olarak sesletilmekte, “e” hiçbir zaman düşmemektedir. Anlamayı çok etkilememesine karşın, bu olgu da Fransızca öğrenenler için bir sorun oluşturur.

Diğer yandan, Fransızcada çok sayıda sözcük sesletilmeyen ünsüz harf ile bitmektedir. Hatta sesletilmeyen bu ünsüzler birden fazla (iki ya da üç) bile olabilmektedir (Örneğin, “partout” [paRtu], “ailleurs” [ajœR], “riz” [Ri], “doigt” [dwa], “poids” [pwa], “temps” [tɑ̃], ...). Bu özelliklerin yanı sıra, Fransızcada Türk dilinde bulunmayan bazı sesler de vardır (örneğin, geniz ünsüzleri [ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃] ile [w] ve [ɲ] gibi bazı sesbirimler). Tüm bu nedenler ve daha birçokları, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenmeye başlayan bir Türk öğrencinin, duyduğunu anlama becerisini geliştirmesini daha da zorlaştırmaktadır.

Bir başka açıdan ele aldığımızda, “yazılı dilde sözcükler boşluklarla birbirlerinden ayrılırken, söz süreklidir ve sözcükler ancak bazı ender durumlarda aralıklarla birbirinden ayrılır” (Stridfelt 2002: 753). Türkçe, İngilizce, İsveççe, Japonca, İtalyanca gibi bazı dillerde sözcük vurgusu vardır. Genellikle sözcüğün son hecesinde yapılan bu vurgu, sözcüklerin ayırt edilmesini kolaylaştırır. Ancak Fransızca da sözcükler “dizemsel öbeğe”³ göre gruplar oluşturur ve genellikle vurgu da bu öbeklerin sonunda yapılır; yani vurgu dizemsel öbeklere bağlıdır (Harada ve Tokiwa 1999: 5). Riegel, Pellat ve Rioul (2002: 57) Fransızca da, söz zinciri içinde, sözcüklerin ayırt edilmelerini sağlayan hiçbir sessel kimliklerinin olmadığını belirtmektedir. “Germen dillerinin çoğunda sözcüklerin ayırt edilmesi barındırdıkları akustik ipuçlarına bağlıyken, Fransızca da bu işlem (...) daha çok dilsel / edimsel bağlama göre yapılır” (Stridfelt 2002: 760).

Yukarıda sözü edilen bu etkenler, Fransızcanın neden yaygın bir kanı olarak “zor bir dil” diye nitelendirildiğini bir ölçüde açıklamaktadır. Fransızlar bile yazım bilgisi derslerine ilköğretim boyunca çok önem vermekte ve “dikte” (*fr. dictée*) adı verilen ve yazım açısından sorun yaratabilecek sözcüklerin bulunduğu metinlerin öğretmen tarafından okunup öğrenciler tarafından yazılmasına dayalı alıştırmalara sıklıkla başvurmaktadırlar. Fransa çapında dil araştırmacılarının da katıldığı büyük “dikte yarışmaları”nın düzenlenmesi de bu gerekliliğin ve konuya verilen önemin bir göstergesidir.

Fransızcanın yazılı ve sözlü biçimi arasındaki farkları yaratan özellikler bu kadarla sınırlı değildir. Duyduğunu anlama sürecinde özellikle sözcük birimlerin (*fr. morphèmes*) algılanmasını zorlaştıran bir olgu da, bu çalışmanın temel konusunu oluşturan “ulama”dır.

Türkçede ve Fransızca da Ulama

Ulama, genel olarak “bir sözcüğün sonsesiyle onun ardından gelen sözcüğün önsesinin kaynaşmasına yol açan birleştirme” (Vardar 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu dilsel olgunun birçok çeşidi vardır ve farklı dillerde değişik biçimlerde ortaya çıkabilir. Örneğin, Türkçede birbirini izleyen iki sözcük arasında yapılabildiği gibi (örneğin, “art” + “arda” : “ardarda”) tek sözcük içinde de yapılabilir ve burada ses değişimi söz konusudur (örneğin, “kitap” ve “kapak” sözcüklerinin bir sözcük tamlaması oluşturmaları ve buna bağlı olarak çeşitli ekler almaları durumunda, her ikisinin de son sesleri -yazıda da son harfleri- değişmektedir: kitabın kapağı) (Banguoğlu 1990). Türkçede ulama sırasında “b” “p”ye, “k” “ğ”ye, “t” “d”ye, “ç” ise “c”ye dönüşebilmekte; bu dönüşme hem sesletime hem de yazıma yansımaktadır.

Bir diğer ulama biçimi ise, birbirini izleyen iki sözcüğün ilki ünsüz ile bitiyor, ikincisi de ünlüyle başlıyorsa, bu sözcükler bir çırıda, duraksamadan söylenir. Örneğin: “kitap okuyalım” ya da “çiçek aldım” dizileri tek bir sözcükmüş gibi sesletilir ve ilgili iki ses aynı heceye dahil olup, çoğunlukla yeni bir hece oluştururlar.

Yukarıda sözü edilen birinci tür ulama Fransızca da yalnızca tek bir harf/sesle ve iki sözcük arasında gerçekleşir, ayrıca, buradaki ulama sözcüğe ek gelmesiyle ilintili değildir: [f] bazı durumlarda [v] olarak değişmektedir. Örneğin, “neuf” sözcüğü tek başına ya da birçok bağlamda [nœf] olarak sesletilirken, “neuf heures” (saat dokuz, ya da dokuz saat) söz öbeği içinde [nœvœR] olarak sesletilmektedir. Türkçedekinden farklı olarak, bu ulama yalnızca ses düzeyinde yapılır, sözcüklerin yazılışı değişmez. İkinci tür ulama ise, Fransızca da aynı Türkçedeki gibi yapılmakta, *enchaînement* (“zincirleme”) olarak adlandırılmakta, ancak iki türe ayrılmaktadır: *consonantique* (birinci sözcük ünsüzle bitiyor, ikincisi ünlüyle başlıyorsa) ve *vocalique* (birinci sözcük ünlüyle bitiyor, ikincisi de ünlüyle başlıyorsa) (Charliac ve Morton 1998: 14, 15). Örneğin, “Ma sœur aînée a étudié à

³ “Dizemsel öbek” Fransızca da genellikle üç ila yedi heceden oluşan sessel birimdir. Bu grupları oluşturan hece sayısı tümcelerinin anlamları ve sözdizimsel yapılarına bağlıdır ve konuşan kişinin konuşma hızı ve duygusal yapısına göre değişiklik gösterebilir (Garric 2007: 23).

l'université" (ablam üniversite okudu) tümcesinde ilk olarak "ünsüz-ünlü" (r-a) sonra da üç "ünlü-ünlü" (é-a / a-é / é-a) ulaması vardır ve normal bir sözlü iletişim ya da okuma sırasında bu sözcükler birbirinden ayrılmadan söylenir.

Ancak Fransızca'da, Türkçede bulunmayan bir "ulama" biçimi daha vardır. Fransızca'ya özgü olan ve *liaison* olarak adlandırılan bu tür, birbirini izleyen iki sözcükten ilki, tek başına olduğunda sesletilmeyen bir ünsüzle bitiyor, ikincisi ünlüyle başlıyorsa, tek başınayken sesletilmeyen ünsüzün sesletilmesiyle ve iki sözcüğün birbirine bağlı olarak söylenmesiyle oluşur (Dubois vd. 2001: 284). Bu ulama türü, yukarıda da belirtilen, Fransızca'da bağımsız olduklarında okunmayan ünsüzlerle biten sözcüklerin varlığından kaynaklanmaktadır. Örneğin, "grand éléphant" (*büyük fil*) dizisindeki, "grand" sıfatının sonundaki ünsüz harf (d) sözcük bağımsızken -ya da başka bağlamlarda- okunmazken ([gRɑ̃]), kendisini izleyen ad ünlüyle başladığı için okunmakta, hatta "d" harfinin normalde vermeyeceği [t] sesiyle okunmaktadır: [gRɑ̃telefɑ̃].

Ulama⁴, çoğunlukla Fransızcanın ses yapısının en çetrefilli sorunlardan birisi olarak tanımlanır (Fougeron vd. 2001: 1). Anadili Fransızca olan çocuklar bu dili edinirken zorunlu ulamaları genellikle 3 yaşına kadar, dillerinin sözdizim ve biçimbilim kurallarıyla birlikte edinmektedirler. Ancak, zorunlu olmayan ulamalar 7-8 yaşa kadar sorun çıkartabilmektedir (Wauquier, 2010: 7). Diğer yandan, yapılan bazı araştırmalar, ulama olgusunun, yaş ayıt etmeksizin, Fransızlarda bile sözcüklerin sınırlarının saptanmasını geciktirdiğini kanıtlamıştır (Stridfeldt 2002: 755). Fransızca'yı anadili olarak konuşan bireylerde bile çeşitli sorunlar yaratabilen ulama olgusunun, bu dili yabancı dil olarak öğrenenler için büyük bir güçlük oluşturması doğal ve kaçınılmazdır.

Fransızca'da her ses ulama yapmaya elverişli değildir. Ulamaya elverişli sesler /harfler ve bunların ulama sırasında dönüştükleri sesler aşağıdaki tablo 1'de örnekleriyle verilmiştir (Riegel, Pellat ve Rioul 2002: 55) :

Tablo 1: Fransızca'da Ulamaya Elverişli Harfler ve Sesbirimler

Ulama yapılan harfler	Ulama sesleri	Örnekler
s, x, z	[z]	Le <u>s</u> <u>un</u> s: [lezɑ̃] Deux <u>an</u> s: [døzɑ̃] Prenez- <u>en</u> : [pRɑnezɑ̃]
t, d	[t]	C'est <u>un</u> livre: [setɑ livR] Prend- <u>il</u> ?: [prɑ̃til]
n ⁵	[n]	Un <u>œuf</u> : [œnœf]
r	[R]	Premier <u>avril</u> : [pRɑmjeRavRil]
p	[p]	Trop <u>aimable</u> : [tRopɑmɑbl]
f	[v]	Neuf <u>heures</u> [nœvœR]

Ancak, bu harfler / sesler de her zaman ulama yapılmasını sağlamaz. Dolayısıyla ulamalar iki türe ayrılır: zorunlu ulamalar ve zorunlu olmayan ulamalar. Zorunlu olmayan ulama kişiye, yöresel ağızlara ya da iletinin türüne bağlı olarak yapılır ya da yapılmazlar. Örneğin, "gündelik konuşmalarda resmi konuşmalarda olduğundan daha az ulama yapılır" (Riegel, Pellat ve Rioul 2002: 55)⁶. Zorunlu ulamaların kuralları aşağıdaki gibidir:

- Bazı bileşik sözcükler ya da kalıplaşmış deyimlerde: de plus en plus, comment allez-vous?, il était une fois, ...

⁴ Yazının bundan sonraki bölümlerinde "ulama" sözcüğü, yalnızca Fransızca'da bulunan bu özel olgu (*liaison*) için kullanılacaktır.

⁵ [n] sesbirimi ile yapılan ulamalar, Fransızcadaki geniz ünlülerinin ([ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃]) yazıbirimlerini (en, an, on, in, un...) oluşturan "n" harfinin, hem geniz ünlüsünün sesletilmesi hem de, ayrıca bir [n] sesinin eklenmesiyle oluşur.

⁶ Bu çalışmada yalnızca zorunlu ulamalar üstünde durulduğundan, zorunlu olmayan ulamaların kuralları verilmemiştir.

- Ad öbeğinde, addan önce:
 - Ad ile kendisinden önce gelen edat, tanımlık (*fr. déterminant*) ve sıfatlar arasında: *des idées, d'autres idées, les hommes, mon amitié, dans un an,...*
 - Addan önce gelen edat, tanımlık ve sıfatlar arasında: *un grand écrivain, chez un excellent copain, ...*
- Sıfat ile kendisini niteleyen tek heceli zarf arasında: *très intéressant, il a tout oublié,...*
- Eylem öbeği içinde, eylemden önce:
 - Eylem ile kendisinden önce gelen kişi zamirleri ve ilgi zamiri, bağlaç, edat gibi farklı sözdizimsel öğeleri birbirine bağlayan tamlama öğeleri (*fr. subordinants*) arasında: *ils arrivent, il est très apprécié...*
 - Eylemden önce gelen ilgi zamiri, bağlaç, edat gibi farklı sözdizimsel öğeleri birbirine bağlayan tamlama öğeleri ve kişi zamirleri arasında: *Quand ils en étaient contents...*
- Tersine çevrilmiş kişi zamiri ve eylem arasında: *dit-elle, arrivent-ils?...*
- Üçüncü kişiyle çekilmiş “être” ya da “avoir” eylemleri ile bu eylemlerin ilişkili olduğu sözcük arasında: *elle est amusante, c'est un ami, ils sont entrés...*
- “Quand” bağlacından sonra: *quand on parle, quand il fait beau...*
- “Dont” ilgi zamirinden sonra: *dont on parle, dont il faut...* (Charliac ve Morton 2001: 16, 17; Riegel, Pellat ve Rioul 2002: 56, 57).

Bunların yanı sıra, ulamanın kesinlikle yapılmaması gereken durumlar da vardır. Örneğin, “et” (ve) bağlacından sonra gelen hiçbir sözcükle ulama yapılmaz. Diğer yandan, Fransızcada sözcüklerin başında yer alan ve hiçbir zaman sesletilmeyen iki farklı “h” yazıbirimi, ulama olgusu açısından farklılıklar yaratmaktadır. “H aspiré” adı verilen “h” yazıbirimi, başında bulunduğu sözcükle, her bağlamda, ulama yapılmasını engellemektedir. Örneğin, “des haricots” (*fasulyeler*) [de ariko], “les héros” (*kahramanlar*) [le eRo]. Buna karşın, “h muet” adı verilen “h” yazıbirimiyle başlayan başka sözcüklerde ulama yapılabilmektedir. Örneğin, “des heures” (*saatler*) : [dezœR], “un habit” (*giysi*): [œnabi].

Fransızcadaki ulamanın bir özelliği de, heceleri etkilemesidir (Spinelli ve Meunier 2005). Örneğin, “un petit éléphant” (*küçük bir fil*) dizisinde, sözcükler birbirinden bağımsız olarak düşünüldüğünde “un/pe/tit/é/lé/phat” biçiminde hecelenirken, ulama iki sözcüğü birbirine bağlayan bir hece ortaya çıkartmaktadır: “un/pe/ti/té/lé/phat”. Hatta, Striedfeldt’e (2002: 755) göre, “ulama yeni akustik sözcükler yaratır”. Örneğin “ami” (*arkadaş, dost*) sözcüğü, bulunduğu farklı bağlam ve sözcelere göre, söz zinciri içinde birçok farklı akustik sözcük olarak algılanabilir: [ami], [nami] (*un ami*), [pami] (*trop ami*), [rami] (*premier ami*), [tami] (*petit ami*), [zami] (*les amis*). Böylece sözcüğün birden fazla sesletimi oluşmaktadır ve sözcüklerin sınırları da “sanal” olarak değişmektedir.

Ulama, sözcüklerin sınırlarının saptanmasını zorlaştırırken, bir yandan da, bazı durumlarda, belirsizliğe (*fr. ambiguïté*) yol açabilir. Bu belirsizlikler bazen tamamen eşsesli sözcük öbekleri oluşturabilmektedir. Spinelli ve Meunier (2005)’nin verdiği örneklerde: *petit ami* (küçük arkadaş ya da sevgili), *petit tamis* (küçük süzgeç); ya da Fougeron vd. (2001: 2)’nin verdiği örneklerde olduğu gibi: “le petit⁷ arbitre la rencontre de demain” (Yarıncı karşılaşmayı o küçük yönetecek) / “le petit⁸ arbitre la rencontre chez elle” (küçük hakem onunla evinde karşılaşılıyor). Bu nedenle “zorunlu bir ulamayı yapmamak ya da ulama yapılmaması gereken yerde yapmak, bir sesletim hatası olarak değerlendirilmekte ve anlamayı engelleyebilmektedir” (Fougeron vd. 2001: 2). Diğer yandan, Fuchs (1996: 93), ulamanın ses niteliği açısından birbiriyle aynı olan tümce ya da söz dizilerinin oluşmasına

⁷ Burada “petit” addır. Addan sonra bir başka ad geldiği için ulama yapılmaz.

⁸ Burada “petit” sıfattır. Sıfattan sonra ad geldiği için zorunlu ulama söz konusudur.

yol açtığı zamanlarda, bu dizileri birbirinden ayırt edilebilmek ve doğru anlama ulaşabilmek için, kullanıldıkları bağlamı dikkate almak gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, “un des espoirs” (*umutlardan biri*) dizisi, “ce jeune et brillant champion est ... du tennis français” (*bu genç ve başarılı sporcu Fransa tenisinin ...*) gibi bir bağlam içinde düşünülmezse, “un désespoir” (*umutsuzluk*) dizisinden ayırt edilemez çünkü, birbirleriyle zıt anlamlı iki dizi olmalarına karşın, her ikisi de tamamen aynı biçimde, yani [œ dezespwar] olarak, sesletilmektedir.

Ulama, dilin yalnızca ses düzeyiyle ilgili bir olgu olmayıp, aynı zamanda sözcük, sözdizim, yapıbilgisi düzeyleriyle de bağlantılıdır (Chevrot, Dugua ve Fayol 2005; Fougeron vd. 2001; Plénat 2008). Ayrıca, zorunlu olmayan ulamalar söz konusu olduğunda, biçimsel ve toplumsal etkenler (Chevrot, Dugua ve Fayol, 2005) ve bürünsel (*fr. prosodie*) (Fougeron vd. 2001) gibi doğrudan dilsel olmayan düzeyler de etkili olur. Öyle ki, bazen bir sözcük özellikle vurgulanmak istendiğinde, zorunlu ulamalar bile yapılmayabilir (Sığırcı 2005: 186). Örneğin, “j’ai vu un grand éléphant” (*büyük bir fil gördük*) dizisinde, “grand” (*büyük*) sıfatını özellikle vurgulamak istediğimiz zaman, normalde “sıfat + ad” kuralından dolayı yapılması gereken zorunlu ulama gerçekleştirilmeden, iki sözcük ayrı ayrı sesletilebilir: [gRã elefã].

Yukarıda verilen temel özelliklerinin de gösterdiği gibi, ulama oldukça karmaşık ve çok çeşitli etkenlere bağlı bir olgudur. Bu karmaşık olgu, Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenenler için büyük sorunlar yaratmakta, ve kimi zaman da Fransızca iletişimi ciddi derecede etkilemektedir.

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, öncelikle Fransızca’ya özgü bir dilsel olgu olan “ulama”nın Türk öğrenciler için yarattığı zorluklara dikkat çekmek, bunları saptamak ve bunların giderilebilmesi için bazı öneriler sunmaktır.

Böyle bir çalışma yapma gereksinimi, dersler sırasında yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Fransızca yapılan çeşitli derslerde öğrencilere bazı tanımlar ya da kısa notlar yazdırılırken, öğrencilerin çoğunlukla zorunlu ulama yapılan tümcelerini anlamakta zorlandıkları ve söylenenin tekrarlanmasını istedikleri gözlemlenmiştir. Böyle durumlarda, çoğu zaman sözcükler birbirinden bağımsız olarak, teker teker tekrarlanmadan, yani zorunlu ulamadan vazgeçilmeden, anlamının gerçekleşmediği saptanmıştır. Bu nedenle, bu konunun özel olarak ele alınıp, zorlukların giderilebilmesi için yapılabileceklerin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu çalışmayı gerçekleştirmek için ilk olarak, bütüncüyü oluşturan bir dizi Fransızca tümce ve sözcük öbeği öğrencilere iki kez arka arkaya normal konuşma hızında okunmuş, öğrencilerin duyduklarını yazmaları istenmiş ve anlayamadıkları kısımları boşluk bırakarak yazmaya devam etmeleri söylenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilerek, ulama türlerinin Fransızca öğrenen Türk öğrencilerde yarattığı zorluklar araştırılmıştır. Bunun için, hangi ulama türlerinin daha çok güçlük çıkardığı, ulamadan kaynaklanan yanlış anlamaların öğrenciler tarafından nasıl yansıtıldığı, öğrencilerin hangi ulama türlerini saptamada daha başarılı olduğu gibi konular araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2010-2011 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 39 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 19’u 1. sınıf, 20’si ise 2. sınıf öğrencileridir. Her öğrenci, Bölüme gelmeden önce bir yıl boyunca toplam 700 saat Yabancı Diller Yüksek Okulunda Hazırlık eğitimi almış ve Fransızca’yı burada öğrenmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin tümü birinci sınıf ders programında yer alan “Fransızca

Ses Bilgisi ve Yazım Kuralları” (bir yarıyıl boyunca haftada 3 saat; toplam 42 saat) dersini de almışlardır. Bu derste Fransızcadaki temel sesbilgisi öğeleriyle birlikte ulama olgusu üzerinde de durulmakta, zorunlu ulama kuralları örneklerle gösterilmekte ve bunlarla ilgili alıştırmalar yapılmaktadır.

Bütünce

Bütünce, toplam 58 ulama içeren 50 sözcük öbeği ve tümceden oluşmaktadır. Bunların büyük çoğunluğu, kaynakçada da belirtilen kitaplarda verilen örneklerden alınmıştır. Bütünce yalnızca zorunlu ulama örneklerinden oluşmaktadır. Fransızcada ulama yapmayı sağlayan ünsüzlerin her birinden (bkz. Tablo 1) örnekler bulunmasına dikkat edilmiş ve yukarıda belirtilen zorunlu ulama kurallarının her birine uygun yapılar seçilmiştir.

4. BULGULAR

Aşağıdaki tabloda, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaptıkları hatalar ve bu hataların sıklıklarını gösterilmektedir. Burada yalnızca ulama olgusuyla ilintili hatalara yer verilmiş, diğer nedenlerle yapılan hatalar (ulamalı kısımlar dışında kalan yazım, sözdizim ve uyum hataları) dikkate alınmamıştır.

Tablo 2. Ulamanın Yazıya Aktarımındaki Öğrenci Hataları

Tümce / sözcük öbekleri	1. sınıfın hatalı ya da eksik yazımları	2. sınıfın hatalı ya da eksik yazımları
1. Les petits <u>é</u> léphants.	*le petisse éléphant Les peti...	Les petits...
2. C'est-à-dire le 15 décembre.	*cette à dire	- ⁹
3. Il était <u>u</u> ne fois.	*il est d'une fois *il est t'un fois Il est...	*il est tête une fois
4. Un sou <u>s</u> -entendu.	*un souce entendu *en suz entendu	-
5. Le premier <u>a</u> cte.	*le premiere acte *le premier acte	Le premier ...
6. C'est <u>u</u> n <u>é</u> légant <u>h</u> omme.	*Cet un élégante homme (2) *Cet un élégant homme *Cette un élégant homme *C'est un élégante homme *C'est un élégante...	C'est un ... Cette année... (2) *C'est un elegant ... C'est un élégant ... C'est un grand...
7. C'est <u>u</u> n <u>h</u> omme élégant.	*Cette un homme élégant (4) *Cet un homme élégant(3)	*Ces t'un homme élégant
8. C'est <u>u</u> ne ville magnifique.	*Cette une ville magnifique (3)	-
9. Le prêt-à-porter.	-	*Le prait apporté *Le prête apporté (5) *Le prêt apporté (2)
10. Quand <u>e</u> st-ce qu' <u>o</u> n arrive?	*Quand tesse qu'on arrive? *Quand tes qu'on arrive? Quand... on arrive? (2) Quand... qu'on arrive? Quand...	*Quande est-ce qu'on arrive
11. Quand <u>i</u> l est là, je suis énérvé.	*Quand-t-il est là je suis énérvé	*Quan...
12. Tout à coup.	-	Toute à coup
13. Un dernier <u>e</u> ffort.	*Un dernière effort (12) *Un dernière est faux *Un dernière fort *Un dernière réfort *Un dernier réfort *En dernier est fort	*Un dernière effort (6) *Un dernière réform *Un dernier refort (3) Un dernier... (2)

⁹ Bu işaret hiç hata yapılmadığını göstermektedir.

14. Le dernier <u>élève</u> .	*Le dernière élève (10)	*Le dernière élève (5)
15. Prend- <u>il</u> des médicaments?	*Prent-il des médicaments? ... il le médicament ... il médicaments	Prend-t-il des...?
16. A tout à l'heure.	*A toute à l'heure (3)	*A toute à l'heure
17. Cette chambre est Trop <u>étroite</u> .	Cette chambre est trop..... (10) *Cette chanbre est trop peu tard *Cette chambre est trop pé... (2) *Cette chambre est trop pet...	Cette chambre est trop... (3) *Cet chambre est ... Cette chambre est très...
18. Elle m'a beaucoup <u>aidé</u> .	*Elle m'a beaucoup péder *Elle m'a beaucoup plait *Elle m'a beaucoup p. d. *Elle m'a beaucoup pede Elle m'a beaucoup...	*Elle m'a beaucoup paidé *Elle m'a beaucoup pédé (3) *Elle m' beaucoup plainte Elle m'a beaucoup... (3) *Elle m'a beaucoup perdu
19. Ils <u>ont</u> agi avec méthode.	*Ils sont agit avec méthode (4)	*Ils sont agit avec méthode (5) *Ils sont... avec method
20. Ils <u>ont</u> de l'énergie.	*Ils sont de l'énergie	*Ils sont de l'énergie (2)
21. Un petit <u>ami</u> .	-	*Un petite ami
22. Un petit <u>homme</u> .	-	*Un petite homme *Un petito
23. Elle est <u>étonnée</u> .	*Elle est t'étonnée (2) *Elle est été étonné	-
24. Il est venu avant <u>hier</u> .	*Il est venu avantier *Il est venu avantier	-
25. Plus <u>ou</u> moins.	-	*Plusieurs moins *Plusieurs mois
26. Elles <u>étaient</u> en retard.	*Elle s'était en retard	... en retard ...un retard...
27. Un grand <u>écrivain</u> .	*Un grande écrivainte	-
28. Ils <u>arrivent</u> dans un an.	Ils arrivent dans.... (2) Ils arrivent dans un...	Ils arrivent dans un ... (4)
29. Tu penses à ton <u>avenir</u> .	Tu penses à ton... (2)	Tu pends...
30. Marc est plus <u>occupé</u> que Paul.	Marc est plus... (2)	-
31. Les <u>uns</u> et les autres.	Les ... et les autres	Les ... Les... et les autres
32. Vincent est <u>arrivé en</u> avance.	... Vincent...	*Vingt ans arrivent ... Vincent est arrivé... (2) *Vingt cent est arrivé en ...
33. Ils rentrent chez eux en <u>hélicoptère</u> .	Il rentre chez eux...	Il rentre chez eux... Ils rentrent chez eux ... hélicoptère Ils... Il rentre chez ... en hélicoptère Il rend... Ils rentrent ...
34. Je dois deux <u>euros</u> à Paul.	*Je doit deux... (2)	Je dois deux...
35. Il est neuf <u>heures</u> .	-	*Il est neuve heure Il est nerveux
36. Quelqu'un est <u>entré</u> .	-	Quelqu'un est... (2)
37. La porte est <u>ouverte</u> .	-	La porte ... (2) *La porte tout vert La porte est ...
38. La terre est <u>une</u> planète.	-	*La terre est ... planêt *La tere... une planet (2) *La tere est... *Le territoire une planète
39. Elle est passée chez <u>elle</u> .	*Elle est passé...	-
40. Il était <u>une</u> fois.	-	Il...

Her iki sınıfta da hiç ulamaya bağlı yazım hatası yapılmayan örnekler oldukça az sayıdadır ve tabloda gösterilmemiştir. Bunlar, “ce sont mes amis”, “bien entendu”, “on a tout compris”, “vous avez le téléphone?”, “ils aiment le chocolat”, “on s’est bien amusés”, “de temps en temps”, “comment

allez-vous?”, “les petits étudiants”, “de plus en plus” dizileridir. Bütüncede yer alan toplam 58 ulamadan yalnızca 11’inde, yani % 18,96’sında ulamadan kaynaklanan hata yapılmamıştır; % 81,03’ü ise, 1 ila 32 kez ulamadan dolayı hatalı yazılmıştır.

Elde edilen veriler karşılaştırıldığında, iki sınıfın sonuçları arasında yapılan hatalar açısından çok önemli bir nicel fark olmadığı görülmektedir (1. sınıfın toplam hata sayısı 91, ikinci sınıfın ise 96’dır). Bu aşamada, ulamaya bağlı duyduğunu anlama hatalarının öğrencilerin öğrenim yıllarına bağlı olduğunu söylemek olası değildir¹⁰. Ancak, iki sınıf arasında hata yapılan yapılar açısından farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, “il est neuf heures”, “un petit ami”, “quelqu’un est entré”, “la porte est ouverte”, “le prêt-à-porter”, “tout à coup”, “un petit homme”, “plus ou moins”, “la Terre est une planète” dizilerinde 1. sınıfta hiç hata yapılmazken, “c’est-à-dire”, “un sous-entendu”, “c’est une ville magnifique”, un grand écrivain”, “Marc est plus occupé que Paul”, “Elle est passée chez elle”, “elle est étonnée”, “il est venu avant-hier” dizilerinde ise 2. sınıfta hiç hata yapılmamıştır. Bunun nedenleri kesin olarak bilinmemekle birlikte, ilgili sınıfların farklı derslerinde bu yapıların daha önce kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Cuq ve Gruca’nın belirttiği gibi, “yalnızca algılamayı öğrendiklerimizi algılayabiliriz” (2005: 161) savından yola çıkarsak, bu öğrencilerin daha önce bu yapıları duymuş, görmüş ve öğrenmiş olmaları nedeniyle hata yapmadıkları düşünülebilir. Örneğin, 1. sınıfta hatasız olarak yazılan “prêt-à-porter”, “tout à coup”, “il est neuf heures” bileşik sözcük ya da dizilerinin, bir önceki yılda hazırlık sınıfı okuyan bu öğrencilerin ders kitaplarında yer aldığı ve derslerde, bunların geçtiği konular üstünde durulduğu bilinmektedir.

Her iki sınıfta da en çok hata yapılan tümce ve söz öbekleri ise şunlardır: “c’est un élégant homme” (birinci sınıf: 6, ikinci sınıf: 7 hata), “un dernier effort” (birinci sınıf: 17, ikinci sınıf: 12 hata), “prend-il des médicaments” (birinci sınıf: 10, ikinci sınıf: 5 hata), “ils ont agi avec méthode” (birinci sınıf: 4, ikinci sınıf: 6 hata), “Elle m’a beaucoup aidé” (birinci sınıf: 5, ikinci sınıf: 9 hata).

Elde edilen sonuçlar ve yapılan hatalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ulamadan kaynaklanan duyduğunu anlama zorluklarını aşağıdaki biçimlerde telafi etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır:

- Sözcükleri anlayamadıkları yerlerde sessel yapıları, bildikleri benzer başka sözcükler olarak yazmaktadırlar: “la porte tout vert” (la porte est ouverte), “il est nerveux” (il est neuf heures), “plusieurs moins” (plus ou moins), “cette une ville magnifique” (c’est une ville magnifique), le territoire une planète (la Terre est une planète), “En dernier est fort” (un dernier effort), “il est tête une fois” (il était une fois)...;
- Kimi zaman, “var olmayan sözcükler” (*fr. non-mots*) yaratmaktadırlar: “un souce entendu”, “Quand tesse qu’on arrive?”, “le petisse éléphant”, “quande est-ce qu’on arrive?”, “le prête apporté”, “un petito (un petit homme)...;
- Çoğunlukla “sıfat + ad” yapılarında ulamanın eklediği sestem ötürü, eril sıfatları dişil biçimleriyle yazmaktadırlar: “un petite homme”, le première acte”, “un dernière effort”, “C’est un élégante homme”, “Un grande écrivainte”... Bu ve benzeri durumlar hiç kuşkusuz dilbilgisi ile de doğrudan ilintilidir;
- Bazı durumlarda ulamanın duyulduğu yerlere, normalde bulunmayan harfler eklemektedirler: “elle s’était en retard”, “elle m’a beaucoup paidé”, “elle est t’étonnée”, “Ils sont agi avec méthode” ...;
- Bazen, ulamada ses değişimi olduğu durumlarda (d’nin [t] okunması, s’nin [z] okunması vb.), normalde bu sesi veren harfi de eklemektedirler: “Prend-t-il des médicaments?”, “Quand-t-il est là je suis énervé”, “il est neuve heure”...;

¹⁰ Bu araştırma 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle de gerçekleştirilmiştir. Ulamalara bağlı yazım hatalarında öğrenim yıllarına göre bir farklılık olup olmadığı başka bir çalışmada daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

- Ayrıca, öğrencilerin duyduklarını anlamadıkları için ulama yapılan kısımlarını boş bıraktıkları yapılar da azımsanmayacak sayıdadır.
- Diğer yandan, öğrenciler genellikle kalıplaşmış yapı ya da deyimlerde daha başarılı olmuşlardır: “comment-allez-vous?”, “de temps en temps”, “bien entendu”, “de plus en plus”...

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yukarıda belirtilen bulgular, bazı durumlarda, ulama olgusunun Türk öğrencilerin büyük olasılıkla ilk kez duydukları ya da yazılı biçimlerini hiç görmedikleri, kullanmadıkları Fransızca tümce ya da söz öbeklerini anlamlandırmalarını engellediğini (örneğin, “le prôte apporté”, “il est tête une fois”...), bazı durumlarda ise, duyulan yapının anlamının doğrudan etkilenmediği, ulamanın yalnızca yazım hatasına neden olduğunu (örneğin, “prent-il des médicaments”, “un petite ami”...) göstermektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, Türk öğrencilerin ulama olgusundan kaynaklanabilecek neredeyse tüm olumsuz etkenlerden etkilendikleri görülmektedir. Duyduğunu anlama edimi tam olarak gerçekleşmediğinde, öğrencilerin kimi zaman sessel olarak benzer başka sözcükler kullandıkları, kimi zamansa Fransızcada olmayan sözcükler türettikleri gözlemlenmektedir. Bu da çoğu zaman, söz zinciri içinde sözcüklerin sınırlarını doğru saptayamamalarından kaynaklanmaktadır. Örneğin, “c’est un élégant homme” yerine “cette un élégant homme” ya da “un dernier effort” yerine “un dernier réfort” yazmaları bu nedenledir. Burada, Fransızcanın sözcük vurgusuna sahip olmamasından ötürü, ulamanın da etkisiyle, sözcüklerin sınırları birbirine karışmakta ve bir kısmı da belirsizliğe yol açan yeni sözcük yapılarının ortaya çıkması söz konusudur. Sonuç olarak, araştırmanın sonuçlarına genel olarak baktığımızda, ulama olgusunun Türk öğrencilerin Fransızca duyduğunu anlama becerisini ve yazma becerisini olumsuz yönde ve kayda değer bir biçimde etkilediği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Ulamanın yarattığı bu olumsuz etkilerden kurtulmak, neden olduğu zorlukları yenebilmek ve anlamaya bir engel oluşturmamasını sağlamak ya da yazım hatasına yol açmasını önlemek için, Fransızca öğrenen öğrencileri doğru biçimde yönlendirmek, sınıf içinde duyduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmalar yapmak ve sınıf dışında da bu konuda çaba harcamalarını sağlamak gerekmektedir. Günümüzde kullanılan Fransızca ders kitaplarında çoğunlukla sesletim alıştırmalarına yer verilmediği ve ulama gibi “özel” durumlar üstünde durulmadığı için, bu konudaki eksikliklerin giderilmesi büyük ölçüde öğretmenin kendi çabalarına bağlıdır. Bunun için sınıfa ek ders malzemesi olarak gerçek dilsel üretilere mümkün olduğunca yakın ya da tamamen özgün (*fr. authentique*) ses (CD, MP3, vb.) ve ses görüntü kayıtları (DVD, VCD, vb.) getirilebilir ve kullanılabilir.¹¹

Wauquier (2010: 8), erken yaşta Fransızca dinlemeye alışmamış öğrencilerin ulamalardan kaynaklanan zorluklarla başa çıkabilmesi ve zorunlu ulamaların iyice zihinlerine yerleşmesi için, bazen her bir durumun teker teker ele alınmasının ve üstünde durulmasının gerekli olduğunu, bunun da oldukça uzun bir süreç gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ulama olgusunu özellikle ders konusu olarak işlemek, kurallarını öğretmek ve bunları örneklendirmek elbette ki önemlidir. Ancak, ulama kuralları öğrenci tarafından ne kadar bilirse bilinsin, normal hızdaki bir konuşmayı anlamlandırma süreci içinde öğrencilerin bu kuralları düşünerek, ulamaları saptamalarını beklemek gerçekçi bir davranış olmayacaktır. Çalışmanın başında da belirtildiği gibi, bu süreç böyle bir işlemin gerçekleştirilebilmesine olanak tanımayacak kadar karmaşıktır ve hızlı bir biçimde gerçekleşmelidir. Diğer yandan, öğrenci duyduğu, ama anlamlı birimler olarak ayırt edemediği sessel yapılar üstünde

¹¹ Sözlü malzeme çeşitleri için bkz. Cuq ve Gruca (2005: 435-437).

her düşündüğünde, iletinin geri kalan kısmını kaçırabilmekte ve algılayamamaktadır. Bu nedenle, yine “yalnızca algılamayı öğrendiklerimizi algılayabiliriz” (Cuq ve Gruca 2005: 161) saptamasından yola çıkarak, duyduğunu algılamayı öğrenme ve algılama edimlerinin öğrenim süreci boyunca, öğrenci yabancı dilin ses dizgesine tamamen hakim oluncaya dek devam etmesi gerekmektedir.

Bu amaca yönelik olarak, genel bir “duyduğunu algılama” ve daha sonra da “anlama” becerisi geliştirmek için, Cuq ve Gruca (2009), öncelikle yalnızca ‘kulağı alıştırmak’ (*fr. apprivoiser l’oreille*)¹² amacı taşıyan bir dinleme eğitimi sağlamak üzere bazı eğitsel yaklaşımlar uygulanabileceğini belirtmektedir. Bu konunun altını çizen yazarlar, “geleneksel sesbilgisi çalışmaları da dahil olmak üzere, yabancı dille temas süresini arttıran her alıştırmaya kulağı eğitir ve daha iyi bir sessel algılamaya ulaşılmasını sağlar” (Cuq ve Gruca 2005: 161) demektedirler. Öğrencilerin bu konudaki gereksinimlerini karşılamanın en iyi yolu da, tüm konularda olduğu gibi, ulamalar konusunda da kulak doygunluğu yaratacak biçimde, mümkün olduğunca, derslerde sessel algılama ve duyduğunu anlama alıştırmaları yapılmasıdır. Alıştırmalar gerçekleştirilirken, dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. Örneğin, Striedfield (2002) Fransızca öğretmenlerinin, öğrencilerin sözcükleri ayırt edebilmesi için, yapay bir sesletimle, düşük bir hızda konuşmaları yerine, öğrencileri alıştırmak için duyduğunu anlama çalışmalarının ve diğer sınıf içi iletişimin normal bir konuşma hızında yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun nedeni ise, öğrencileri gerçek iletişim bağlamlarında karşılaşılabilecekleri durumlara alıştırmaktır. Üstünde durulması gereken noktalardan birisi de öğrencilerin sessel algılamalarına esneklik kazandırmaktır. Başka bir deyişle, onları sözlü dilin eksiltmeli, değişken, ve aralıksız yapısına alıştırmak ve sözcüklerin yazılı dilde ve tek başlarına bulunurken büründükleri yapıları, sözlü dilde üstlenebilecekleri sayısız biçimle karşılaştırabilmelerine olanak sağlamak ve onları bu konuda bilinçlendirmektir (Striedfeldt: 2002).

Sınıf içinde yapılabilecek alıştırmalar, öncelikle sessel algılama, ardından ulamalı yapılarda sözcük ayırt etme, ulamaların kullanıldığı duyduğunu anlama alıştırmaları ve diktelerdir. Bunlar derslerde elden geldiğince çok yapılmalı ve sıkça yinelenmelidir. Biard’ın (2006) da belirttiği gibi, yabancı dil öğretimi / öğrenimi bu dilin doğal olarak konuşulmadığı bir ortamda gerçekleştiğinden, yani öğrenenler sınıftan çıktıktan sonra, bir sonraki derse kadar genellikle yabancı dille ilgili herhangi bir duyduğunu anlama etkinliği yapmadıkları için, en azından ders saatleri içinde bu eksikliği olanaklar el verdiğince tamamlamaya çalışmak ve dersin büyük bölümünü duyduğunu anlama ve konuşma etkinliklerine ayırmak gerekmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin sınıf dışında da çaba göstermeleri gerekmektedir; günümüzde kolaylıkla ulaşabilecekleri Fransızca filmler seyretmeye, internette radyo istasyonları ya da şarkılar dinleyip, çeşitli programları izlemeleri, becerilerini geliştirmeleri açısından büyük yarar sağlayacaktır. Öğrencileri bu tür etkinliklere yönlendirmek için çeşitli ödevler verilebilir, hatta uzun vadeli projeler yaptırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilecek bu dinleme/duyduğunu anlama etkinlikleri için, Biard (2006) öğrencilere mutlaka bir strateji geliştirmeleri konusunda yardımcı olmak gerektiğini belirterek, bunun için dikkat edilmesi gereken birkaç noktayı vurgulamaktadır. Bunlar, öğrencilerde dinleme/duyduğunu anlama konusunda alışkanlık oluşmasını sağlamak; öncelikle bildikleri yapılardan başlayarak bilinmeyene doğru onları yönlendirmek ve böylece kendilerine güvenmelerini sağlamak; birbirleriyle bağlantılı çeşitli alıştırmalar hazırlayıp, birinde öğrendiklerini diğerinde de kullanabilmelerini sağlamak; çok çeşitli türde malzemeler kullanarak, öğrencileri tüm söylem türlerini anlamaya alıştırmak; duyduğunu anlama becerisini mutlaka diğer becerilerle desteklemek; dilin sessel ve yazımsal biçimleri arasında ilişkiler kurmak, önce bu iki biçimin benzerliklerinden yola çıkarak, daha sonra farklılıkları üstünde durmaktır.

¹² Bu terim Lebre-Peytard (1982) *Décrire et découper la parole* adlı kitabında kullanılmış, Cuq ve Gruca (2005) tarafından alıntılanmıştır.

Son olarak, bir kez daha vurgulamakta yarar vardır ki, bir yabancı dille ne kadar iç içe olunursa, dil becerileri kazanmada o ölçüde başarılı olunur. Bir dil ne kadar dinlenirse o kadar anlaşılır, ne kadar anlaşılırsa o kadar konuşulur. Aynı şey yazma becerileri ve dilbilgisi için de geçerlidir. Öğrenme bilişsel bir süreç olduğundan, her bir beceri ve öğrenilen her bilgi birbirini etkiler ve geliştirir. Bu çalışmanın bağlamında düşünüldüğünde, ulamalar konusunda kulak dolgunluğu ve alışkanlığı kazanmış öğrenciler, değişik bağlamlarda karşılaştıkları farklı ulama örneklerine de daha duyarlı olabilecek ve duyduklarını anlama konusunda daha başarılı olacak; kendileri de konuşurken ulama gerektiren yapıları daha kolay sesletebilecek, daha rahat ve etkili bir iletişim kurabileceklerdir. Algılamak ve anlamlandırmak için daha az zaman harcadıkları yapıları daha kolay belleklerinde tutabilecek ve bunu yazılı anlama ve anlatım becerilerine de yansıtabileceklerdir.

KAKNAKLAR

- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. (Çev. Milli Eğitim Bakanlığı Çeviri Komisyonu). http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf (Erişim tarihi: 03.01.2011).
- Azra, J.-L. (2004). Découpe syllabique, liaisons, enchainements, rythme. Quelle progression de classe pour la prononciation et la compréhension orale? *Rencontres pédagogiques du Kansai* http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/008_010_azura.pdf. (Erişim tarihi: 20.02.2011).
- Banguoğlu, T. (1990) *Türkçenin Grameri*. (3. basım) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris: Clé International.
- Biard, F. (2006) La compréhension de l'oral: entraînement et évaluation. http://interlangues.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/CO_entr_eval_IGEN_DGESCO_2006_version_redigee_site.pdf (Erişim Tarihi: 20.02.2011).
- Blanche-Benveniste, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier.
- Charliac, L. ve Morton, A-C. (2001). *Phonétique progressive du français*. Paris: Clé International.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. ve Fayol, M. (2005). Liaison et formation des mots en français: un scénario de développement. *Langages*, no: 158, ss. 38-52.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J.P. ve Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. (2. basım). Grenoble: Pug.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Sprimont: Mardaga.
- Dubois, J., Giacomo, M, Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi J.-B. ve Mével, J.-P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Fougeron C., Goldman J.-Ph., Dart, A., Guélat, L. ve Jeager, C. (2001). Influence de facteurs stylistiques, syntaxiques et lexicaux sur la réalisation de la liaison en français. http://ed268.univ-paris3.fr/lpp/pages/EQUIPE/fougeron/CF_pub/Fougeron-goldman&al-TALN01.pdf (Erişim tarihi: 09.02.2011).
- Fuchs, Ch. (1996). *Les ambiguïtés du français*. Paris: Ophrys.
- Garric, N. (2007). *Introduction à la linguistique*. Paris: Hachette.
- Gülmez, G. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère- Fransızca Öğretim Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Harada S. ve Tokiwa, R. (1999). Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University*, no: 34, ss. 25-41.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. (3.basım). Paris Armand Colin.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A.
- Korkut, E. ve Onursal, İ (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris: L'Harmattan.
- Plénat, M. (2008). La liaison "obligatoire" avec ou sans enchaînement. URL:http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=plenat&subURL=Plenatcml_fphono.pdf (Erişim tarihi: 09.01.2011)
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch. ve Rioul, R. (2002). *Grammaire méthodique du français*. (2. basım). Paris: Puf.
- Sığircı, İ. (2005). *Franızca Söyleyiş Yöntemleri – Sesbilgisi-*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Spinelli, E. ve Meunier, F. (2005). Le traitement cognitif de la liaison dans la reconnaissance de la parole enchaînée. (2005). *Langages*, no: 158, ss. 79-88.
- Stridfeldt, M. (2002). La perception du français oral par les apprenants suédophones. *Romansk Forum*, no: 16, ss: 753-765. URL: <http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf-16-02-2/fra/Stridfeldt.pdf> (Erişim tarihi: 10.01.2011).
- Tagliante, Ch. (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (2.basım). İstanbul: ABC kitabevi.
- Wauquier, S. (2010). Des ornithorinques et des consonnes doublement flottantes. Pour une théorisation unifiée de la liaison. http://sophie.wauquier.pagesperso-orange.fr/download_/Faire%20Signe.vf.pdf (Erişim Tarihi: 24.02.2011).