
AKADEMİK PERSPEKTİFTEN FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ

Editör: Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR



yaz
yayınları

Akademik Perspektiften Fransız Dili Eğitimi

Editör

Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

yaz
yayınları

2025

**Akademik Perspektiften Fransız Dili
Eğitimi**

Editör: Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5596-47-5

Haziran 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Teoriden Uygulamaya Fransızcanın Öğretiminde Nörodilbilimsel Yaklaşım	1
<i>Meltem ERCANLAR</i>	
Fransızca Deyimlerin Mona Baker Çeviri Stratejileri Kapsamında Türkçeye Aktarımı ve Eşdeğerlik Analizi.....	29
<i>Semra TAYDAŞ OSMAN</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

TEORİDEN UYGULAMAYA FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİNDE NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIM

Meltem ERCANLAR¹

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi alanında geçmişten günümüze pek çok yaklaşım ve metodoloji geliştirilse de bunlardan hepsinin aynı derecede ilgiye ve başarıya eriştiğini söyleyemeyiz. Son yıllarda özellikle iletişimsel yöntem, eylem odaklı yaklaşım, görev-temelli öğrenme yaklaşımı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı gibi dili aktif bir şekilde iletişim ve etkileşim amacıyla öğretmeyi hedefleyen yöntemler öne çıkmıştır. Geniş perspektiften bakıldığında, çeşitlenen bu yöntemlerin temel hedefinin öğretilen yabancı dili etkili şekilde, gerçek iletişim ortamlarında kullanılabilmek olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretimi alanında, uzun yıllar bilişsel psikolojinin etkisinde gelişen bir dil öğretim yaklaşımı benimsenmiş ve uygulanmıştır. Bu yaklaşıma göre önce dile ilişkin bilgiler ve kurallar (sözcükler, fiil çekimleri, dilbilgisi kuralları, vb.) öğretilmeli, sonrasında öğretilen bu bilgiler alıştırmalar yardımıyla pekiştirilmeli ve nihayetinde öğrenilen bu bilgiler iletişimsel etkinliklerde kullanılmalıdır (De Keyser, 1998 cité par Germain & Netten, 2012). Fakat pek çok çalışma ve gözlem bu yaklaşımın hedef dilde akıcı ve doğal bir iletişim becerisi edindirme noktasında çok da yeterli olmadığını, pek çok sınırlılığı barındırdığını yıllardır ortaya koymaktadır.

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, meltemercanlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3175-9162.

Bu çalışmada ele alınacak olan nörodilbilimsel yaklaşım (fr. Approche neurolinguistique- ANL) da benzer amaçlarla ortaya çıkmış, pek çok ülkede etkili bir şekilde kullanılagelmiş fakat Türkiye’de diğer yöntem ve yaklaşımlara göre daha az ilgi görmüştür. Alanyazında Türkçe yapılan çalışmalar incelendiğinde nörodilbilimsel yaklaşıma dair teorik ve uygulamalı çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Burada Özçelik’in (2018) nörodilbilimsel yaklaşımın dilbilgisi edinimine bakış açısının tartışıldığı teorik çalışması ve Özperçin’in (2017) bu yaklaşımın temel özelliklerini ortaya koyan çalışmasını anabiliriz. Halbuki 1960’lı yıllarda Kanada’da “l’immersion française” (Fransızca dil banyosu/daldırma) adlı bir programın uygulanmasıyla temelleri atılan bu yaklaşım ortaya çıktığı yıllardan itibaren önemli başarılar yakalamıştır ve günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Özellikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan güncel akademik çalışmalar ve uygulamalarla bu yöntemin etkisi tartışılmaya ve konuşulmaya devam etmektedir (Bel, 2023; Germain, 2024). Bu nedenle bu çalışma kapsamında öncelikle nörodilbilimsel yaklaşımın gelişim süreci, temel prensipleri ve uygulama aşamaları anlatılacak; sonrasında ise Fransızca yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılmak üzere nörodilbilimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir ünite planı, yöntemin nasıl kullanılabileceğine dair somut bir örnek olarak sunulacaktır.

2. NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIMIN GELİŞİM SÜRECİ

Nörodilbilimsel yaklaşım Claude Germain ve Jaon Netten tarafından ikinci dil/yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yeni bir paradigma olarak 1960’larda Kanada’da geliştirilmiştir. Kanada’nın iki dilli bölgesi Quebec'teki anadili İngilizce olan çocukların Fransızcada akıcı

iletişim kurabilmeleri o dönemde yürürlükte olan geleneksel programlarla pek mümkün olmuyordu. Bu soruna bir çözüm üretebilmek amacıyla “Français intensif” (Yoğunlaştırılmış Fransızca) ve “Français de base (Temel Fransızca)” olmak üzere Fransızca yabancı dil öğretimi için iki program başlatıldı. Bu programların uygulanmaya başlamasından sonra görüldü ki, 12. sınıfın sonuna kadar Yoğunlaştırılmış Fransızca programındaki öğrenciler Fransızca'da etkili bir şekilde iletişim kurabilmekteyken, Temel Fransızca programında ancak %10'luk bir kesim bu başarıyı sağlayabiliyordu (Netten, 2018: 2). Araştırmacılar bu başarının nedenini incelediklerinde bunun katılımcıların yaşı ve eğitimin yoğunluğu olmak üzere iki temel faktöre bağlı olduğunu fark etmiştir. Eğitim süresinin ve içeriğin yoğunluğunun artması öğrencilerin çok daha hızlı ilerlemesini sağlamıştır. Bu sonuçların ardından Temel Fransızca programında başarı nasıl artırılabilir sorusu üzerinden yola çıkıp bir dizi araştırma yapmışlar ve böylece Nörodilbilimsel Yaklaşımın temellerini atmışlardır. Yoğunlaştırılmış Fransızca programının öne çıkan özelliği, dile yoğun bir şekilde ve erken yaşlarda maruz kalmadır. Araştırmacılar bu bulguyu nörobilim alanındaki verilerle desteklemiş, özellikle M. Paradis'nin çift dillilik ve dil edinimi üzerine olan çalışmalarından faydalanmışlardır. Paradis (2004) formel yollarla öğrenilen “bilgiyle”, doğal yollarla kendiliğinden edinilen “beceri” arasında bir ayrım yaparak dil edinimi ve dil öğrenmenin aynı şey olmadığını, beyinde farklı bölgelerin ve süreçlerin devreye girdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Segalowitz'in (2010) “uygun aktarım süreci (processus de transfert approprié)” kavramıyla ifade ettiği bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde bağlamın önemine yaptığı vurgu da öğrenme bağlamlarındaki dilin günlük hayattaki kullanım bağlamlarına benzer olması gereğini ortaya koymuştur. Nörodilbilimsel yaklaşım da nörobilimin bu bulguları doğrultusunda kavramsallaştırılmış, nörobilim alanındaki gelişmeler zaman içerisinde yaklaşıma entegre edilerek

geliştirilmiştir. (Germain & Netten, 2012; Netten & Germain, 2012).

3. NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIMIN TEMEL PRENSİPLERİ

Nörodilbilimsel araştırmalar, ikinci bir dilde sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinin esasen bir dil alışkanlıkları yaratma süreci olduğunu göstermektedir. Bu süreç, herhangi bir becerinin geliştirilmesinde olduğu gibi, geliştirilecek dilsel becerinin kısa bir zaman diliminde sıkça kullanılmasını gerektirir. Zira yoğun bir dil kullanımı olmaksızın bilişsel yolların oluşması ve alışkanlık geliştirilmesi mümkün değildir. Bu yaklaşımın temel prensiplerinin anadili edinim süreçlerindeki zihinsel işleyiş ve gelişimin ikinci dil öğrenim süreçlerine aktarılması ve iki sürecin karşılaştırılması sonucu oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Nörodilbilimsel yaklaşımın temel prensipleri beş alt başlık altında ele alınmaktadır (Germain & Netten, 2012; Netten, 2018; Netten & Germain, 2012):

3.1. İçsel Dilbilgisi ve Dışsal Dilbilgisi Ayrımı

Nörodilbilimsel yaklaşım sözlü dilin ve yazılı dilin farklı nitelikler taşıdığını göz önünde bulundurarak her ikisinin dilbilgisini birbirinden ayırır ve ikinci bir dili kendiliğinden, doğal bir şekilde kullanabilmek için bu iki dilbilgisinin de geliştirilmesi gerektiğini iddia eder. Bunlardan ilki farkında olmadan, doğal yollarla edinilen içsel dilbilgisi (fr. grammer interne) diğeri ise bilinçli bir şekilde, formel yollarla öğrenilen dışsal dilbilgisidir (fr. grammer externe). Bu iki dilbilgisi birbirinden oldukça farklıdır: birincisi dili kullanarak geliştirilen nöronal bağlantılardan oluşur ve bir beceridir; ikincisi ise dilin nasıl çalıştığını analiz ederek öğrenilen bilgidir. İçsel dilbilgisi bir beceri olarak tanımlanıp, süreçsel (prosedural) hafızanın kullanımını gerektirirken, dışsal dilbilgisi bir bilgidir ve

deklaratif hafızanın kullanımı gerektirir. Bu ikisi beyinde ayrı ayrı depolanır ve aralarında doğrudan bir bağlantı yoktur (Paradis, 2004, 2009). Diğer bir deyişle, prosedural hafıza ve deklaratif hafıza beynin farklı bölgelerini aktif hale getirmektedir ve birbirinden bağımsız işlemektedir. Eğer bağlantılı olsaydı bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmek onu akıcı bir şekilde konuşmak için yeterli olurdu. Ya da bir dili akıcı bir şekilde konuşmak, bireyin o dilin kuralları hakkında bilgi sahibi olmasını ve doğrudan okuyup yazabilmesini gerektirirdi. Nörodilbilim alanındaki bu bulgular bu yeni paradigmanın oluşumunda oldukça etkili olmuştur. Nörodilbilimsel yaklaşımda bu iki öge de oldukça önemlidir ve ikinci dilde iletişim becerisi edinmek için gereklidir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, sözlü iletişim kurabilmek için örtük yeterlilik (içsel dilbilgisi) gereklidir; dilin yazılı biçimini kullanarak doğru iletişim kurabilmek için ise açık bilgi (dışsal dilbilgisi) gereklidir. Her biri tek başına bir dili iletişim amacıyla kullanma becerisinin yetersiz bileşenleridir. (Germain & Netten, 2012: 90). Nörodilbilimsel yaklaşıma göre geleneksel dil öğretim programlarında içsel dilbilgisinin özelliklerinin ve rolünün anlaşılmaması, öğrencilerin yabancı ya da ikinci dilde kendiliğinden iletişim kuramamalarını açıklamaktadır. O halde yabancı dil öğretiminde içsel dilbilgisi nasıl geliştirilebilir sorusuna verilecek cevap ikinci bir dilde doğal bir iletişim nasıl kurulabilir sorusunun da cevabı olacaktır. Eğer bu beceri geliştirilebilirse, ikinci bir dilde de akıcı ve doğal bir etkileşim becerisi geliştirilmiş olacaktır. Anadilinde konuşmayı öğrenen bir çocuk bu beceriyi doğal yollardan, farkında olmadan geliştirir; okula başladığında ise bilinçli ve sistematik bir eğitim alarak o dili yazmayı, başka bir deyişle sözlü koddan yazılı koda geçişi öğrenir. Bu aşamada sözlü dilde kullandığı dilbilgisel yapıları yazılı dile aktararak onlar üzerinde bir farkındalık geliştirir. Birbirinin devamı niteliğinde olan bu iki süreç oldukça bağlantılı ve etkileşimlidir. Zira çocuğun sözlü dilde edindiği beceriler yazılı dildeki başarısını etkilemektedir ve

yazılı dil ona eleştirel düşünce, bilgiye erişim, soyutlama gibi beceriler kazandırır (Ong, 2020). Bununla birlikte doğru bir şekilde okuyup yazmamızı sağlayan dışsal dilbilgisi olsa da hem sözlü hem de yazılı olarak kendiliğinden (doğal) iletişim kurabilmek için gerekli olan içsel dilbilgisidir. Ellis (2011) ve Paradis'e (2004) göre içsel dilbilgisi, iletişimin özgün olduğu ve vurgunun biçim üzerinde değil, konuşmacı için anlamlı olan mesaj üzerinde olduğu çeşitli durumlarda dil yapılarının kullanılması ve yeniden kullanılması yoluyla gelişir. Dahası, bu süreç, kelime dağarcığı gibi yapı sayısı da sınırlı olduğunda en iyi şekilde işler. Öğrenende bu beceriyi geliştirmek için sınırlı sayıdaki yapıyı defalarca farklı durumda ve bağlamlarda kullanırmak gerekmektedir. Böylece bireyin zihninde nöronal yollar oluşabilir (Germain & Netten, 2012). Nörodilbilimsel yaklaşımın uygulama aşamaları bu temel prensip üzerinden şekillenmiştir.

3.2. Sözlü Dilin Önceliği

Nörodilbilimsel yaklaşım okuryazarlık temelli bir pedagoji benimsemektedir. Okuryazarlık perspektifi, öğretmenlerin dil öğrenimini bilgidan ziyade alışkanlıkların geliştirilmesi olarak görmelerini, sözlü dil gelişimine öncelik vermelerini ve okuma ve yazmadan önce sözlü dil gelişim sırasını takip etmelerini sağlar. Nasıl ki çocuk anadilini edinirken önce sözlü dili doğal ve farkında olmadan ediniyor, ardından okuma ve yazmayı öğreniyorsa nörodilbilimsel yaklaşım da ikinci dil öğretiminde içsel bir dil becerisi geliştirilebilmesi için aynı sürecin takip edilmesi gerektiğini, önce sözlü dilin ardından okuma ve yazmanın gelmesi gerektiğini önermektedir. Bu nedenle her ünite öncelikle sözlü aşamayla başlar. Öğrencilerden öncelikle dersin teması üzerine konuşmaları istenir, ardından genellikle aynı gün içinde sözlü aşamadan sonra okuma ve yazma aşamasına geçilir. Bu aşamalarda da öğrenciler sözlü aşamada çalışılan tema üzerine, aynı kelime ve yapıları kullanarak çalışır.

Okuma, öncelikle bir tanıma etkinliği olduğu için yazmadan önce gelir; okumada öğrenciler hedef dilin seslerinin grafik biçimlerini tanır ve öğrenirler ve ayrıca dilin yazılı biçimine özgü özelliklerini gözlemlerler. Yazma, okumayı takip eder çünkü yazmada, gözlemlenen bilgiler dilsel formların üretiminde kullanılır.

3.3. İletişim Durumlarının Otantikliği

Nörodilbilimsel araştırmalar, spontane iletişim için gerekli olan içsel dilbilgisini edinmenin, gerçek iletişimde otantik dil kullanımı ile mümkün olduğunu göstermektedir (Germain ve Netten, 2012). Öğrencilerin gerçek dünyada otantik iletişime katılma becerilerini geliştirebilmeleri için sınıfta otantik iletişime dahil olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere gerçeğe uygun olmayan sorular sormazlar ve öğrencilerden de her zaman kişiselleştirilmiş cevaplar vermeleri beklenir. Örneğin bir öğrenci kahvaltıda ekmek yediyse ondan sadece cümle kurmuş olması için simit yedim demesi istenmez. Öğrencinin olduğu gibi öğretmenin tepkileri de otantik olmalıdır. Öğrencinin cevabını aynen tekrar etmek ya da “aferin, bravo” gibi geri bildirimler vermek yerine o da gerçek tepkiler vermeli, örneğin “Kahvaltıda ekmek yedim” diyen bir öğrenciye “Öyle mi, ben sabahları ekmek yemiyorum” gibi bir cevap vermelidir.

3.4. Proje Temelli Öğretim

İkinci dil öğrenimi, öğrencilere entelektüel bir meydan okuma sunan ilginç bilişsel görevlerin kullanımına dayanmalıdır. Öğrenciler için anlamlı durumların ve ilginç, bilişsel olarak zorlayıcı görevlerin oluşturulmasını kolaylaştırmak için çeşitli projeler oluşturulur. Bunlar her biri daha önce sözlü olarak öğrenilen iletişim işlevinin kullanımına odaklanan ve ünitenin sonunda ilgili bir final projesiyle sonuçlanan iki ila dört mini projeden oluşan bir dizi halinde düzenlenir. Nihai proje, önceki mini projelerin her birinde kullanılan dil yapılarının

entegrasyonunu gerektirdiğinden, bu model her ünitadaki dil yapılarının yeniden kullanımını teşvik eder. Proje temelli pedagojinin kullanılması, öğrencilerin dil formlarından ziyade geliştirilmekte olan temaya ve konuyla ilgili kişisel görüşlerini ifade etmeye odaklanmalarını sağlar. Aktiviteler izole değildir ve öğrencinin sürekli katılımını gerektirir, böylece etkili dil öğrenimi için gerekli olan beynin diğer alanlarını kullanmayı da içerir.

3.5. Etkileşimli Öğretim Stratejilerinin Kullanımı

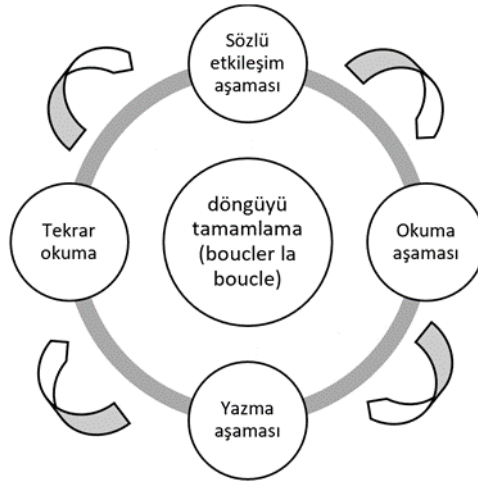
Sınırlı sayıda dilsel yapı ve kelime kullanmak ve bunları öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşim olacak şekilde özgün iletişim durumlarında tekrar etmek gereklidir. Mademki içsel dilbilgisi bir beceri, öyleyse onun gelişimi de etkileşimli olarak dilin kullanılmasıyla gelişebilir. Geleneksel yabancı dil öğretimi derslerinde genellikle en çok konuşan kişi öğretmendir. Ortalama bir yabancı dil sınıfında konuşmaların %85'e varan kısmı öğretmen konuşmasıdır (Germain, Hardy, & Pambianchi, 1991). Bu oranı tersine çevirmek ve sınıfta etkileşimi artırmak için sınıf içinde rahat bir atmosfer oluşturulmalı, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi güçlendirilmelidir. Böylece öğrenciler, bir cümlenin sadece kısmen duyulması, yeni bir kelime veya sözcüğün beklenmedik bir şekilde kullanılması gibi gerçek iletişim eksikliklerine uyum sağlamayı ve açıklama istemeyi, anlaşmazlığı ifade etmeyi öğrenirler. Sonuç olarak, öğrenciler iletişim becerilerini gerçek dünyada ikinci dil kullanımına aktarma konusunda daha yetenekli olurlar.

4. NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIMIN UYGULAMA SÜRECİ

Nörodilbilimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ders planları ve ünitelerde, yukarıda anlatılan beş temel prensibe

uygun olarak, çeşitli strateji ve aşamalar geliştirildiği görülmektedir. Her bir ünite döngüsel olarak planlanmış üç temel aşamadan oluşur: sözlü etkileşim aşaması, okuma aşaması, yazma aşaması (Germain & Netten, 2012; Truong, 2020). Bu üç aşamanın ardından bir ya da iki tane mini proje ve en nihayetinde final projesi yer alır. Tüm aşamalar Şekil 1’de görüldüğü gibi, sırasıyla tamamlanıp döngüsel bir şekilde tekrar başlar ve devam eder. Aşağıda her bir aşamanın nasıl uygulanacağı detaylı bir şekilde anlatılmış, makalenin sonunda verilen ders planıyla da aşamalar somutlaştırılmıştır:

Şekil 1. Nörodilbilimsel Yaklaşım Göre Hazırlanmış Bir Ders Döngüsü



4.1. Sözlü Etkileşim Aşaması

Bu aşama nörodilbilimsel yaklaşımla hazırlanmış derslerin temel aşamasıdır. İçsel (bilinç dışı) dilbilgisini geliştirmenin yolu sınırlı sayıda yapıyı ve sözcüğü tekrar tekrar çeşitli bağlamlarda kullanarak bilişsel bir yatkınlık oluşturmaktır. Her ünite, birbiriyle ve ünite konusuyla ilişkili üç veya dört iletişim işlevi (*communication functions*) sunar. Her bir işleve göre hazırlanan model öncelikle öğretmen tarafından sözlü

olarak sunulmalı, sonrasında farklı durumlarda öğrenciler arasında kısa ve kişisel diyaloglarla etkileşimi sağlayacak şekilde tekrar edilmelidir. Bu sözlü iletişim aşaması için Germain ve Netten (2012: 94-95) yedi alt aşama önermiştir:

1. İletilecek bir mesaj içeren özgün cümlelerin öğretmen tarafından modellenmesi: öğrenciye etkileşim için model vermek.
2. Öğrencilerden uyarlanmış ve kişisel cevaplar almak için öğretmen tarafından birkaç öğrencinin sorgulanması, öğretmen ve öğrenci arasında bireysel soru-cevap tekniğinin uygulanması.
3. Öğretmen tarafından sözlü olarak verilen modele dayalı olarak birkaç öğrencinin diğer öğrenciler tarafından sorgulanması ve cevapların öğrenciler tarafından uygun şekilde kişiselleştirilmesi. Bu aşamada öğrencilerin nasıl soru sorulacağını öğrenmesi hedeflenir.
4. Tüm öğrencilerin ikili gruplar halinde, kısa bir süre içinde, önceden modellenmiş dil yapılarını kullanarak birbirlerini eş zamanlı olarak sorgulamaları. Burada amaç kişisel bir mesaj iletmek ve etkileşimde bulunmak için yeni yapılar kullanmaktır.
5. Öğretmen tarafından öğrencilerin bir önceki etkileşimde partnerleri tarafından verilen kişiselleştirilmiş yanıtlar hakkında sorgulanması. Bu aşamada öğretmen öğrencilere arkadaşlarından aldıkları cevapları sorar ve yapılarda sınırlı değişiklikler yaparak yeni yapıları farklı bir durumda yeniden kullandırmayı hedefler.
6. 4. adımdaki etkileşimin farklı bir ortakla tekrarlanması. Bu aşamada yapıları, iletişim kurmak

için minimum değişiklik gerektiren başka bir farklı durumda yeniden kullanmak hedeflenmektedir.

7. 5. adımın yeni partnerin cevaplarına ilişkin sorularla tekrarlanması. Bu son aşamada konuşma becerisinin altında yatan yolları (prosedürel hafıza) oluşturmak için yapıların minimum değişikliklerle tekrar kullanılması hedeflenir.

Görüldüğü gibi sözlü aşama bol tekrara dayalıdır. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yapıyı içselleştirmeleri için tam ve bütün bir cümle kurmalarına dikkat etmeli, düzenli olarak hataları düzeltmelidir. Öğretmen öğretilen yapının doğrusunu ısrarla tekrarlayarak öğrenciye model olma yoluyla hatalarını düzeltmelidir. Hataların düzeltilmesi çok önemlidir, çünkü bu aşama, yazmaya geçilene kadar öğretim durumuna girmeyen açık dilbilgisi öğretiminin bir dereceye kadar yerini almaktadır. Konuşma aşamasından sonra okuma aşamasına geçilir.

4.2. Okuma Aşaması

İşsel dilbilgisini geliştirmek amacıyla okuma aşaması da öncelikle sözlü bağlamsallaştırmayla başlar. Bu aşamada öğretmen okunacak metindeki anahtar sözcük ve kavramlar üzerinden bir sözlü tartışma başlatır. Öğrencilere metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını ister, onlara sorular sorar. Burada amaç öğrenciyi okunacak metne hazırlamak ve doğal etkileşimi devam ettirmektir. Daha sonra öğretmen metni ses ve yazı bağlantısını kurmak için sesli bir şekilde okur, bu esnada öğrenciler de yazılı metni gözleriyle takip ederler. Bu aşamada gerekirse öğrenciler metni sessiz bir şekilde gerektiği kadar okuyabilirler. Okuma aşamasından sonra öğretmen yine sözlü bir şekilde öğrencilere metin üzerine sorular sorar. Metnin anlaşıldığından emin olduktan sonra bu aşamanın sonunda metin öğrencilere de sesli okutturulabilir.

4.3. Yazma Aşaması

Yazma aşaması da diğerleri gibi sözlü etkileşimle başlar. Bu aşamada öğretilen yapılar kısaca tekrar edilebilir. Öğretmen sözlü etkileşim aşamasında konuşulanlar üzerine öğrencilere birkaç tane soru sorabilir. Böylece hem hatırlatma hem de tekrar yapılmış olur. Daha sonra yazma aşaması için de öğretmen öncelikle bir model oluşturur. Öğretmen yazılacak metnin konusunu söyler ve öğrencilerden ne yazacağına dair öneriler sunmasını ister. Bu aşamada yazılacak metin bir önceki okuma aşamasında okunan metnin temasına uygun olmalıdır. Öğrencilerle birlikte öğretmen tahtaya örnek bir metin yazar. Daha sonra öğrencilerden benzer şekilde bir metni kendilerinin yazmasını ister. Öğrenciler metin yazarken öğretmenin sınıf içerisinde dolaşarak gerekli durumlarda öğrencilerin sorularını yanıtlaması ve geri bildirim vermesi gerekir. Yazma sürecinin sonunda öğrencilerden kendi metinlerini ya da arkadaşlarından birisinin metnini sesli bir şekilde sınıfa okuması istenir. Sonrasında öğrenci ve/veya öğretmen okunan metin üzerine sınıfa sorular sorar. Burada amaç hala doğal etkileşimi sağlamaktır.

Yazma aşamasından sonra ilk döngü tamamlanmış olur ve çalışılan temaya yönelik hem dilsel becerilerin hem de farklı dil dışı becerilerin kullanımını gerektiren mini projeler üzerinden tüm öğrenilenler pekiştirilir. Böylece öğrenci anadilinde edindiği bilişsel becerilerini de bu aşamada kullanma imkânı bulur. Projelerin gerçekleştirilmesinden sonra aynı döngü yeni iletişim işlevlerinin öğretimi için en başından başlayarak devam eder.

5. NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIMIN GÜÇLÜ YÖNLERİ VE SINIRLILIKLARI

Nörodilbilimsel yaklaşımın etkileri çeşitli bağlamlarda, farklı yaş gruplarıyla yapılan pek çok çalışma tarafından ortaya

konmuştur. Alanda yapılan çeşitli çalışmalar (Dat & Starkey-Perret, 2023; Nocus & Maksud, 2023), yabancı dil öğretiminde nörodilbilimsel yaklaşımla hazırlanan derslerin özellikle sözlü etkileşimi ve anlık (spontane) konuşmayı geliştirdiğini göstermektedir. Guedat-Bittighoffer ve Nocus'un (2023) anadili İngilizce olan ve Fransızca öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucunda, nörodilbilimsel yaklaşıma göre eğitim alan gruptaki öğrenciler sınıf içi etkileşimlerin özgün olmasını ve sık sık Fransızca konuşma fırsatına sahip olmalarını sevdiklerini ve bunu yararlı bulduklarını ifade ederken, Ricordel ve Truong (2019), nörodilbilimsel yaklaşıma uygun olarak yapılan derslerin öğrencilerde iletişim kurma becerisini, iletişim kurma arzusunu ve sonuç olarak da motivasyonu geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Hanesová ve Pávova (2023) da nörodilbilimsel yaklaşımla işlenen İngilizce dersleri sonunda öğrencilerin konuşmaya ve kendini ifade etmeye daha istekli olduklarını, sık sık yapılan tekrarların öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızada saklanması için önemli olduğunu ve bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenciler arasında güvene dayalı daha yakın ilişkiler kurulduğunu göstermektedir.

Tüm bu güçlü ve olumlu özelliklerinin yanı sıra bu yaklaşımın uygulanmasının getirdiği bazı zorluklardan söz etmek de mümkündür. “Yoğun Fransızca” olarak da adlandırılan bu yöntem, ilk olarak küçük yaş gruplarıyla (ilk öğretim düzeyindeki) ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerle uygulanmış ve etkili sonuçlar vermiştir. Okuryazarlık gelişimine dayalı öğretim stratejilerinin uygulandığı bir programda 10-12 yaş arası öğrencilerin kendiliğinden iletişim kurabilecek düzeye gelmeleri yaklaşık 300 saatlik yoğun bir öğretim gerektirmiştir. Bu nedenle bu yaklaşımın yetişkinlerle ve ileri dil düzeyini hedefleyen öğrencilerle ne kadar etkili bir şekilde uygulanacağı hala üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Bununla birlikte, alanda yapılan bazı çalışmalar (Jourdan-Otsuka, 2020; Ricordel, 2012)

nörodilbilimsel yaklaşımın yetişkinler için de uygun ve etkili olduğunu, sadece Kanada gibi iki dilli topluluklarda değil, hedef dilin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde de etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Bu yöntemin bir diğer sınırlılığı ise uygulayacak öğretmenlerin yöntemin nasıl uygulanacağına yönelik bir eğitim alması ve sözlü dile iyi hâkim olması gereğidir. Zira nörodilbilimsel yaklaşım kendi stratejileri ve yöntemleri olan farklı bir dil öğretim paradigmasıdır ve sözlü doğal iletişimi hedeflediği için uygulayıcının da hedef dilde doğal ve akıcı konuşabilmesi gerekmektedir ki bu da karşılanması her zaman mümkün olmayan bir gerekliliktir. Son olarak, çoğu durumda dil öğretim programlarının esnek olmaması ve ulusal dil öğretim politikaları çerçevesinde belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, böyle bir yaklaşımın her hedef kitleye ve amaca uygun olmayacağı söylenebilir.

6. NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIMA GÖRE HAZIRLANMIŞ BİR ÜNİTE ÖRNEĞİ

Bu bölümde yukarıda temel prensipleri ve uygulama aşamaları anlatılan nörodilbilimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış bir ünite örneği sunulacaktır. Bu örnek ünite Türkçe konuşan ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için hazırlanmıştır, yaklaşımın sınıf ortamında nasıl kullanılabileceğine dair bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır ve farklı öğretim ortamlarına ve hedeflerine göre uyarlanabilir.

Thème (Tema) : Cinéma / Présenter et critiquer un film

Niveau (Dil seviyesi): A2

Durée prévue (Öngörülen süre) : 9h (3h+3h+3h)

	Projets	Processus Cognitifs
Projet final	Rédiger un programme du « Festival du Film Francophone »	Analyser, planifier et organiser
Mini projet 1	Rédiger une critique du film sur le site www.allocine.com	Critiquer, donner un avis
Mini projet 2	Faire une présentation à l'oral sur son film préféré ou sur le film qu'on déteste le plus en fournissant des informations sur le sujet, les personnages, le genre et le réalisateur du film. Rédiger une fiche sommaire qui contient les renseignements sur le film qu'il va présenter.	Résumer, interpréter, expliquer

Fonctions de communications :

- **Exprimer la fréquence d'une habitude :** « aller au cinéma »

deux fois par mois – jamais – souvent – une fois par semaine
– quatre fois par semaine

– tous les soirs – tous les matins – rarement – parfois

- **Présenter son film préféré**

Mon genre de film préféré est parce que

J'aime les films parce que

Mon film préféré est car

- **Exprimer des appréciations sur un film**

C'est un ... film.

Les acteurs sont ...

Le scénario est ...

C'est nul ! / Un film agréable / Un véritable chef-d'œuvre /
Pas mal !

Je trouve que

PHASE ORALE (SÖZLÜ ETKİLEŞİM AŞAMASI) 1h45

Modèle 1 : Fonction de communications : Exprimer la fréquence d'une habitude : « aller au cinéma »

Les étapes à suivre :

- Le Prof. propose le modèle 1.

Modèle 1:

P: J'aime regarder les films au cinéma mais souvent je les regarde chez moi, sur Internet. Je vais rarement au cinéma : deux ou trois fois par ans. Je suis allée au cinéma il y a trois mois. J'ai regardé le film « l'Anatomie d'une Chute ».

Et vous, à quelle fréquence allez-vous au cinéma? C'était quel film ?

- P questionne trois ou quatre étudiants.
- Quelques étudiants questionnent d'autres étudiants.
- Deux étudiants modélisent l'interaction devant la classe.
- Les étudiants se questionnent mutuellement.
- P questionne quelques étudiants sur les réponses des partenaires.

Activité-Synthèse (Sentez etkinliği) :

- « *Qui sont les étudiants qui vont le plus souvent au cinéma ? Est-ce qu'il y a quelques-uns qui regardent le même film ?* »

- **Modèle 2 : Fonction de communication :** Présenter son film préféré

Les étapes à suivre :

- Le P propose le modèle 2.

Modèle 2 :

P : Mon genre de film préféré, c'est le drame et j'aime aussi les films d'auteurs. Parce que c'est un genre qui permet de voir des films indépendants et expérimentaux. Mon amie Elif, son genre de film préféré est la comédie romantique parce qu'elle aime les films amusants. Et mon autre ami Deniz, il aime les films d'action comme Spider Man, Batman et Fast and Furious. Et vous, quel est votre genre de film préféré et pourquoi ?

Et toi, quel est ton genre de film préféré et pourquoi ?

- P questionne trois ou quatre étudiants.
- Quelques étudiants questionnent d'autres étudiants.
- Deux étudiants modélisent l'interaction devant la classe.
- Les étudiants se questionnent mutuellement.
- P questionne quelques étudiants sur les réponses des partenaires.

Activité- Synthèse : Chaque apprenant doit trouver d'autres étudiants qui aiment le même genre et se mettre d'accord sur les mêmes justifications. Il est possible de répertorier les différents genres dans un tableau.

Comédie	Drame	Fantastique	De science-fiction	D'horreur
2 personnes	3 personnes	1 personne	...	...

- **Modèle 3 : Fonction de communication :** Exprimer des appréciations sur un film

Les étapes à suivre :

- Le P propose le modèle 3.

Modèle 3 :

P : Mon film préféré, c'est le Sommeil d'Hiver (Kış Uykusu) de Nuri Bilgi Ceylan. J'adore ce film parce que les acteurs et actrices sont très réussis. Les personnages nous montrent leur vie intime et des paysages de Cappadoce sont admirable. C'est un véritable chef-d'œuvre ! Avez-vous un film préféré ? Pourquoi ?

Et toi, as-tu un film préféré ou détesté ? Pourquoi ?

- P questionne trois ou quatre étudiants.
- Quelques étudiants questionnent d'autres étudiants.
- Deux étudiants modélisent l'interaction devant la classe.
- Les étudiants se questionnent mutuellement
- P questionne quelques étudiants sur les réponses des partenaires

Activité-Synthèse : Chaque apprenant circule et demande s'il y a quelqu'un qui a regardé son film préféré ou détesté. Et il leur demande leurs points de vue sur le film.

PHASE DE LECTURE (OKUMA AŞAMASI) 1h45

Texte : Le Comte de Monte-Cristo

Le Comte de Monte-Cristo

Réalisé par : Matthieu Delaporte, Alexandre de La Patellière

Avec : Pierre Niney , Anaïs Demoustier, Bastien Bouillon, Anamaria Vartolomei, Laurent Lafitte

Genre : 2h 58min | **Aventure, Historique**

Synopsis

Tout public

Victime d'un complot, le jeune Edmond Dantès est arrêté le jour de son mariage pour un crime qu'il n'a pas commis. Après quatorze ans de détention au château d'If, il parvient à s'évader. Devenu immensément riche, il revient sous l'identité du comte de Monte-Cristo pour se venger des trois hommes qui l'ont trahi.

Critiques Spectateurs

Supfan

Waouh quel beau grand film ! Pierre Niney est époustouflant, magnifique, parfait, toute la distribution est juste formidable. Les personnages sombres, P. Mille, L. Laffite et B. Bouillon sont incroyables. La réalisation est impeccable, on est happé durant les 3 heures qui filent sans aucun temps mort. Chapeau, ce Monte Cristo est un chef d'œuvre et une pure réussite !

À ne pas rater !!!

Xavi_de_Paris

Je n'ai pas lu le livre mais j'ai beaucoup apprécié ce "blockbuster" à la française, où aventure, romance et vengeance se mêlent intelligemment. Les trois heures passent tout seul, sans répit, grâce à une histoire et une mise en scène dynamitée, et une interprétation à la hauteur. Très clairement un des films à voir cette année !

Lilou

Très déçue, le film manque de rythme il est plat. Rien à voir avec le livre. Trop de raccourcies.

On n'a pas le temps de s'identifier à un personnage. On m'annonçait un chef d'œuvre et bien je dis non ce n'en est pas un.

Le D.

"Le Comte de Monte-Cristo" est un film que j'ai bien apprécié. L'histoire est intéressante et assez prenante. Les décors et les paysages sont très beaux. Par contre j'ai trouvé que ça tourne un peu en rond, les personnages ne sont pas énormément attachants et certains dialogues sont affligeant.

Source : adaptation de

https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=288404.html

Etape 1 : Contextualisation (1. Aşama : Bağlamsallaştırma)

Le professeur contextualise certains termes du texte qui sera lu. La contextualisation se fait sous forme de conversation, sans texte à l'appui.

Les mots clés : une adaptation, le/la réalisateur (réalisé par), impeccable, époustouflant, être happé par, apprécier, il est plat, prenant, affligeant.

Discussion orale (Sözlü tartışma) :

- *Vous avez déjà regardé une adaptation cinématographique ?
Un film adapté d'un livre ou d'un roman ? Ou savez-vous des adaptations cinématographiques ?*
- *Qui était le réalisateur de ce film ?*
- *Tu as aimé le film ? Lequel était meilleur : le livre ou le film ?
Pourquoi ?*

Etape 2 : Prédiction (2. Aşama : Öngörüler)

Professeur montre la bande annonce du film sans le son. Ensuite il demande aux apprenants de faire les prédictions sur le film et sur le texte.

P : *D'abord, nous allons regarder la bande annonce d'un film intitulé « Le Comte de Monte-Cristo ». Ensuite nous allons lire un texte dont le titre est « Le Comte de Monte-Cristo ».*

P : (après le visionnage) Selon vous,

- *Quel est le genre du film ?*
- *Quel est le thème de ce film ? Qu'est-ce qui se passe ?*
- *Avez-vous l'envie de voir ce film ? Pourquoi ?*

Etape 3 : Lecture (3. Aşama : Okuma)

Le P distribue le texte aux apprenants, il lit tout le texte à voix haute. Les apprenants suivent le texte. Ensuite P pose des questions pour vérifier la compréhension:

- *Quel est le genre du film ?*
- *Ce film est réalisé par qui ?*
- *Ce film est adapté de quel livre ?*
- *Qui est le personnage principal ?*
- *Quel est le thème du film ? (Ici Prof. revint sur les prédictions)*

Lisez les critiques des spectateurs et en binôme, trouvez la note correspondant à l'appréciation de chaque spectateur :

5 : chef d'œuvre

4 : très bien

3 : pas mal

2 : pas terrible

1 : très mauvais

Lisez les commentaires des spectateurs à propos du film et relevez les expressions qui indiquent leur point de vue.

	Les expressions qui indiquent la satisfaction	Les expressions qui indiquent la médiocrité	Les expressions qui indiquent l'insatisfaction
Supfan			
Xavi de Paris			
Lilou			
Le D.			

Ensuite les apprenants lisent le texte à voix haute et le professeur les corrige si nécessaire.

Activité-Synthèse : Maintenant, avez-vous l'envie de voir ce film ? Pourquoi ? Les apprenants discutent en groupe de trois : ceux qui disent « oui », ceux qui disent « non » et ceux qui disent « je ne sais pas ».

PHASE ECRITURE (YAZMA AŞAMASI) 1h45

Etape 1 : Contextualisation (1. Aşama : Bağlamsallaştırma)

Pour faire un rappel de ce que les apprenants peuvent déjà dire à l'oral, P pose des questions comme :

- *Quel est le genre de film préféré de Ayşe ?*
- *Quel est le film préféré de Ali et Mehmet ?*
- *Esra, peux-tu demander à Ali quel est son film préféré et pourquoi il aime ce film ?*

Etape 2 : La Modélisation (2. Aşama : Modelleme)

P : « *Maintenant je vais écrire un texte sur mon film préféré et vous allez m'aider. Vous pouvez me poser des questions. Par exemple, quel était mon film préféré ?* »

P écrit le texte au tableau et demande aux apprenants de lui fournir des suggestions pour le texte. P. écrit les suggestions des apprenants. Le texte final de l'enseignant peut ressembler à ce qui suit:

Mon film préféré : Sommeil d'Hiver (Kış Uykusu)

Réalisé par :

Avec :

Genre :

Synopsis

Un comédien à la retraite tient un vieil hôtel perdu en Anatolie centrale. Aydin aime discuter avec les nouveaux clients et il passe ses moments libres à écrire des chroniques pour un journal indépendant. Il y vit avec sa jeune et belle épouse Nihal et sa sœur Necla. Un jour, la vitre de la voiture d'Aydin est brisée par une pierre qu'a lancée le fils de l'un de ses locataires. Il se trouve que l'oncle de l'enfant est l'imam de la ville, qui fera tout pour obtenir le pardon de son propriétaire (...)

J'ai beaucoup apprécié ce film parce que les acteurs sont remarquables, les dialogues sont excellents et bien écrits. Le paysage impeccable de Cappadoce vous attire. L'un des points forts du film, c'est son pouvoir de montrer des états d'âme de chacun des protagonistes. C'est un chef d'œuvre du cinéma d'auteur et mérite définitivement le Palme d'Or.

Ensuite P lit le texte à voix haute et demande aux apprenants des suggestions pour améliorer le texte.

Etape 3 : Adaptation (3. Aşama : Uyarlama)

P : *Maintenant vous allez écrire votre propre texte sur votre film préféré. Qu'est-ce que vous allez écrire ? Moi j'écris « Mon film préféré, c'est ... parce que ». Aylin, qu'est-ce que tu vas écrire ?*

Les apprenants rédigent leur texte en se basant sur le modèle affiché au tableau. P circule et montre les erreurs des apprenants.

Par suite, les apprenants échangent leur texte avec un partenaire. Le partenaire lit le texte et, au besoin, propose des corrections. Ici, il est important que les apprenants corrigent leurs erreurs par eux-mêmes. P. donne des indications mais il ne corrige pas à la place de l'apprenant.

Etape 4 : Post-Ecriture (4. Aşama : Yazma Sonrası)

Les apprenants lisent à voix haute leur propre texte ou le texte d'un partenaire. Et il pose des questions aux autres apprenants sur le texte lu. P. pose des questions sur des textes lus. Par exemple :

- Tu as lu le texte d'Ali. Quel est le film qu'il apprécie ?
- Pourquoi Ayşe aime ce film ?
- Quel est le genre du film que Mehmet a présenté ?
- Aimeriez-vous voir ce film aussi ? Pourquoi ?

MINI-PROJET 1 (30 min.) : Rédiger une critique du film

Le professeur demande aux apprenants de regarder le film complet à la maison. Ensuite ils doivent donner une note et rédiger une critique du film sur le site www.allocine.com.

MINI-PROJET 2 (1h30) : Faire une présentation à l'oral sur son film préféré ou sur le film qu'on déteste le plus

P précise que chaque apprenant fait une présentation à l'oral sur son film préféré ou sur le film qu'on déteste le plus en fournissant des informations sur le sujet, les personnages, le genre et le réalisateur du film. Les apprenants devront rédiger une fiche sommaire qui contient les renseignements sur le film qu'il va présenter. Ensuite ils présenteront à l'oral leur film.

Le nom du film :

Réalisé par :

Avec :

Genre :

Synopsis :

On peut demander aux apprenants de voter ou attribuer une note aux films présentés. On leur demande de justifier leur vote.

PROJET FINAL (1h30): Rédiger un programme du « Festival du Film Francophone »

P. précise que les apprenants vont préparer un programme d'un festival du film francophone fictif en groupe de 3 ou 4. Il peut leur montrer un exemple d'un programme.

P. et les apprenants discutent du contenu du programme. Ils doivent ;

- en premier lieu choisir les films à présenter et effectuer une recherche sur les coordonnées de base du film (titre, réalisateur et scénariste, pays d'origine, etc.)
- après écrire un petit synopsis (présentation) pour chaque film,
- ajouter les images (les affiches),
- préciser les dates et les séances de la projection des films.

À la fin, tous les programmes sont affichés pour que tout le monde puisse les examiner. Chaque apprenant doit choisir deux films qu'il a envie de voir dans les programmes et justifier son choix à l'oral.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde yeni bir paradigma olarak ortaya çıkan Nörodilbilimsel Yaklaşımın temel prensipleri ve uygulama süreci kuramsal bir çerçevede sunulmuş, yaklaşımın Fransızca öğretimi amacıyla nasıl uygulanabileceğine dair örnek bir ünite planı hazırlanmıştır. Nörodilbilimsel yaklaşım nörobilim alanında yapılan çalışmalarla desteklenmiş, okuryazarlık temelli bir pedagojik anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Yabancı dil öğretiminde anadil edinim sürecine benzer bir yolu ve yöntemi savunarak, önceliği sözlü dile doğal ve etkileşimli bir ortamda yoğun maruziyete vermiştir. Böylece dil öğrenenler kısa süre içerisinde ve doğal bir şekilde yeni bir bilişsel alışkanlık ve dilsel beceri edinebileceklerdir. Uygulandığı pek çok bağlamda etkili

ve olumlu sonuçlar veren bu yöntem, her yöntem gibi bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Yöntemi uygulayabilecek eğitimci sayısının azlığı ve bu eğitimciler için özel bir ön hazırlık ve eğitim alma gereği, yaklaşım sözlü dile ve bolca etkileşime dayalı olduğu için kalabalık sınıflarla alınan verimin düşük olması, yoğun ve uzun süren bir öğretim süreci gerektirmesi gibi durumlar bu yaklaşımın uygulanma alanını daraltmaktadır. Bununla birlikte, hedeflenen dilin kısa sürede ve yoğun bir şekilde öğretilmesi gerekiyorsa ve mümkünse (göçmenlerin durumunda olduğu gibi), az öğrenci olan sınıflarda ve konuda uzman ve deneyimli bir öğretmenle nörodilbilimsel yaklaşıma uygun hazırlanmış derslerin özellikle sözlü iletişimi ve akıcı konuşmayı geliştirme konusunda oldukça başarılı olabileceği de ortadadır. Günümüzde yabancı dilde akıcı konuşmanın dil öğretimi alanındaki temel sorunlardan en önemlisi olmaya devam ettiği göz önüne alındığında bu yaklaşımın dikkate alınması gerekliliği de ortaya çıkacaktır. Nörodilbilimsel yaklaşımın Türkiye’de de uygun koşullarda uygulanması ve yaygınlaşması için, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine dahil edilmesi bu çalışma sonucunda önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bel, D. (2023). L'ANL a-t-elle 25 ans ? Esquisse d'historicisation et présentation du numéro. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.11904>
- Dat, M.A. & Starkey-Perret, R. (2023). L'influence des choix méthodologiques sur l'acquisition de l'oral spontané en L2 en classe. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12009>. Erişim tarihi: 7 Nisan 2025.
- Germain, C. (2024). Réponse à certaines critiques sur l'approche neurolinguistique (ANL). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(3), ss. 1-15. <https://doi.org/10.4000/12wrd>. Erişim tarihi: 6 Ocak 2025.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL): Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Germain, C. & Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2. *Réflexions, CASLT/ACPLS [Canadian Association of Second Language Teachers]* 31(1), 17-18.
- Germain, C., Hardy, M., & Pambianchi, G. (1991). Teacher/Student interaction. In R. Tremblay (Ed.), *Professional development plan, French as a second language*. Montréal, Canada: Centre éducatif et culturel.
- Guedat-Bittighoffer, D. & Nocus, I. (2023). Effets de l'ANL sur la sécurisation affective et émotionnelle des élèves allophones au sein de deux dispositifs spécifiques d'accueil au collège en France. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12199>. Erişim tarihi: 5 Nisan 2025.
- Hanesová, D., & Pávová, A. (2023). The Impact of Neurolinguistic Research Findings on Improving Foreign

- Languages Teaching. In *ICERI2023 Proceedings* (pp. 3371-3377). IATED.
- Jourdan-Otsuka, R. (2020). L'ANL en contexte extensif: adaptation et conception de matériel. *Cahiers de l'AREFLE*, 1, 51-76.
- Netten, J. (2018). Les origines de l'approche neurolinguistique. *Lettre d'information ANL* n.2. <https://tinyurl.com/y3ymwbvl>. Erişim tarihi: 10 Aralık 2024.
- Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://static1.squarespace.com/static/520e383ee4b021a19fa28bf7/t/52991972e4b0a2f014157895/1385765234653/Netten2012.pdf>. Erişim tarihi: 1 Aralık 2024.
- Nocus, I. & Maksud, I. (2023). Étude d'impact de l'ANL sur les compétences orales et écrites en français langue seconde auprès d'élèves allophones en collège, *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12285>. Erişim tarihi: 8 Nisan 2025.
- Ong, W. J. (2020). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi*. İstanbul: Metis.
- Özçelik, N. (2017). Sinirdilbilimsel Yaklaşım ve Dilbilgisi Edinimi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Özperçin, A. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Paradigma: Nörodilbilimsel Yaklaşım. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(1), 13-20.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.

- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Ricordel, I. (2012). Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue. *Le français à l'université*, 17(1). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>. Erişim tarihi: 20 Aralık 2024.
- Ricordel, I., & Truong, V. T. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Para lá da tarefa: Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*, 325-342. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18>. Erişim tarihi: 20 Aralık 2024.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY/Oxon, United Kingdom : Routledge/Abingdon.
- Truong, V. T. (2020). Former à l'approche neurolinguistique: répondre aux attentes des enseignants de langues. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques*, (1:1).

FRANSIZCA DEYİMLERİN MONA BAKER ÇEVİRİ STRATEJİLERİ KAPSAMINDA TÜRKÇEYE AKTARIMI VE EŞDEĞERLİK ANALİZİ¹

Semra TAYDAŞ OSMAN²

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca bireyler arasında anlam üretimi ve paylaşımı, toplumsal yapının inşasında ve sürdürülmesinde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu sürecin merkezinde ise iletişim yer almaktadır. İletişim, yalnızca bireylerin duygu, düşünce ve niyetlerini birbirine aktarma süreci olmanın ötesinde, kültürel birikimin kuşaktan kuşağa taşınmasını, bilgi üretiminin ve paylaşımının gerçekleşmesini ve toplumsal kimliğin şekillenmesini sağlayan bir araçtır. Modern dünyada teknolojik gelişmeler ve küreselleşme dinamikleriyle birlikte toplumlar arasındaki etkileşim yoğunlaşmış, farklı dil ve kültür toplulukları arasındaki iletişim ihtiyacı daha da artmıştır. Bu noktada, diller arası geçişi mümkün kılan çeviri faaliyeti, yalnızca dilsel bir dönüşüm değil aynı zamanda kültürel bir aracılık işlevi üstlenmektedir.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Perihan Yalçın danışmanlığında 2011 tarihinde tamamladığımız, Sözlü İletişim Becerileri Dersinde kullanılan *Conversations Pratiques de L'oral* Kitabındaki Fransızca Söz Kalıplarının Türkçeye Çevirisinde Öğrencilerin İzledikleri Çeviri Stratejileri başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır. (Gazi Üniversitesi, Yüksek lisans tezi, Ankara, Türkiye, 2011)

² Dr. Öğretim Görevlisi, RWTH-Aachen Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Modern Diller Bölümü, email: taydas-osman@sz.rwth-aachen.de, ORCID: 0000-0002-5419-8249.

Dil, iletişimin temel taşı olarak, bireylerin dünyayı algılama, anlamlandırma ve bu anlamları paylaşma biçimlerini şekillendirir. Bu nedenle, bir dilde üretilmiş anlamın başka bir dile aktarılması, sadece sözcüklerin ya da dilbilgisel yapıların çevrilmesiyle sınırlı değildir; çeviri, aynı zamanda bir kültürün, bir dünya görüşünün, hatta bir zihniyetin başka bir dile ve kültüre uyarlanması sürecidir. Bu bağlamda, başarılı bir çeviri, kaynak metnin erek dilde aynı anlamı, duyguyu ve işlevi taşıyacak şekilde yeniden üretilmesini gerektirir. Eşdeğerlik kavramı çeviri biliminde bu bağlamda temel bir referans noktasıdır. Çeviri faaliyetinin amacı, yalnızca biçimsel bir aktarım değil; metnin erek kültürde benzer bir etki yaratmasını sağlayacak işlevsel bir uyarlamadır. Aksi takdirde, çeviri, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda anlamsal bir kopukluk yaratma riski taşır.

Bu çalışma, çeviri sürecinin yalnızca teknik bir dil aktarımı değil, kültürel, bağlamsal ve işlevsel boyutları içeren çok katmanlı bir etkinlik olduğunu vurgulamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, çeviride anlamın, bağlamın ve işlevin nasıl korunabileceği, eşdeğerlik ilkesi bağlamında değerlendirilecek ve çeviri uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar ile stratejiler tartışılacaktır. Çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü Sözlü İletişim Dersinde okutulan *Conversations Pratiques De L'oral* adlı kitaptaki Fransızca deyimlerin Türkçeye çevirisinde öğrencilerin izledikleri çeviri stratejilerini ve eşdeğerliklerini tespit etmektir. 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından Türkçeye çevrilmesi istenen 81 Fransızca söz kalıbı 1. ankette 52, 2.ankette 65 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmadaki çeviri işlemleri genel olarak Mona Baker'ın çeviri stratejileri sınıflandırılmasına ve diğer çeviri stratejilerine göre yapılmıştır. Öğrencilerin bu söz kalıplarını hangi çeviri stratejilerine göre çevirdikleri istatistiki bir çözümlemede analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada anlamsal eşdeğerliğin hangi sınıflarda nasıl sağlandığı saptanmıştır.

2. ÇEVİRİ VE GENEL ÇEVİRİ STRATEJİLERİ

Çeviri, çevirmen sayesinde gerçekleşen, toplumların bilgilerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan bir yoldur, Göktürk' ün (1994, s. 15) ifadesiyle “tek tek diller ötesinde bir ortak dildir çeviri, dillerin dilidir”. Catford (1965), çeviriyi kaynak dildeki bir metni, hedef dilde eşdeğer bir metin ile değiştirme eylemi olarak tanımlarken; Jakobson (1958) ve Peter Newmark (1981) çeviriyi bir sanat olarak görürken (1964) gibi bilim adamları da onu bilim olarak tanımlar (Köksal, s. 2008).

Kaliteli çeviri için şüphesiz iyi çevirmenler gereklidir. Hedef dildeki anlamı doğru analiz edebilme iyi bir çevirmen olmanın birinci şartıdır. Bunların üstüne iyi bir çevirmen belgeleri daha doğru çevirebilmek için çevirisi yapılan dilin diyalektiklerini de bilmeye ihtiyaç duyar (Yazıcı, 2007). Çeviri yaptığı dili iyi bilmek ve konuşmak şüphesiz bu profesyonel bir çevirmenin sahip olması gereken en temel kriterdir.

Çeviri stratejisini ise çevirmenin çeviri sürecinde izleyeceği yol, takip edeceği seçenekler ve vereceği kararlar olarak ifade edebiliriz. Çeviri stratejileri, çeviri eylemi sırasında kullanılan yollar olarak adlandırılabilir. Çeviri stratejileri çevirmenler için yararlı araçlardır. Çevirmenin doğru ve amaca uygun bir çeviri gerçekleştirmesine, ayrıca kaynak ve hedef metin arasında iletişimsel eşdeğerliği sağlamasına olanak tanıyan yönlendirici bir araç işlevi görür. Çevirmen, bu stratejik yönlendirmeyi etkili biçimde kullanabildiği ölçüde çeviri amacına ulaşabilir; aksi takdirde hedefe ulaşma süreci hem güçleşecek hem de anlam ve işlev kayıplarına yol açabilecektir. Boztaş ve Yener'e göre ise “çeviri stratejisi, çevirmenlerin verilen bir metnin çevirisi için amaçları doğrultusunda uyguladıkları tutarlı bir hareket planıdır” (Eruz, 2005, s. 36). Çeviri stratejisi, çeviride birçok unsurun belirleyicisidir. “Çeviri aracılığı ile kültür aktarımının sağlanıp sağlanmayacağı ise tamamen

çevirmenin aldığı kararlara ve belirlediği çeviri stratejisine bağlıdır” (Eruz, 2005, s. 228).

Yabancılaştırma Yoluyla Çeviri: ‘Yabancılaştırma’, kaynak dilin kültürel özelliklerinin hedef metinde en üst düzeyde hissettirilmesidir. Bu ise hedef dilde kültürel yabancılaştırmanın en üst düzeyde olması demektir. Yabancılaştırma işleminin baskın olduğu bir hedef metinde sürekli olarak ithal edilmiş dilbilgisi ve kültürel özellikleri varlık gösterir (Suçın, 2007).

Öykünme- Öyküntü Yoluyla Çeviri: “Öyküntü, varış dilinde biçimsel açıdan yeni- sözcük yaratamama, kısacası uygun düşen sözcüğü varış dilinde bulamama yetersizliğini örtme tekniğidir” (Rifat, 1995, ss. 58-59). Boztaş ve Yener (2005, s. 86)’ e göre öykünme, çevirmenin kaynak metinde yer alan, kaynak dile ait bir sözcüğün veya deyişin bileşenlerini sözcüğü sözcüğüne sıralanış dizinine göre sadık bir çeviri yöntemi ile erek metne aktarmasıdır.

Yerlileştirme Yoluyla Çeviri: Yerlileştirme, yabancılaştırmanın diğer ucunda yer alan bir çeviri işlemidir. Yerlileştirmenin hedef metinde yapılan bir tür ‘kültür nakli’ olduğu söylenebilir. ‘Kalp nakli, ‘doku nakli’ gibi ameliyatları çağrıştıran kültür nakli, hedef dilin yerli kültürel öğesinin kaynak metin ortamına dahil edilmesidir (Dickins ve bşk., 2002, s.32). Yani erek metinden yola çıkarak çeviri işlemine girme olarak tanımlayabiliriz.

Telafi Yoluyla Çeviri: Dilsel kısıtlamalar nedeniyle çevrilemeyen bir sözcük veya ifadenin çeviri metnin ilerleyen kısmında italik, koyu harf gibi tipografik özelliklerden yararlanarak çevirme yöntemidir (Fawcett, 1997, ss. 31-33). Newmark (1998b, s. 90) telafiyi, sözcüğü sözcüğüne bağlı olarak sözcenin herhangi bir yerinde ortaya çıkan anlam, ses etkisi, kullanım ve mecaz kaybının, sözcenin başka bir yerinde veya ona yakın bir sözcede giderilmesi işlemi olarak tanımlar.

Özelleştirme Yoluyla Çeviri / Alt anlamlı çeviri: Çeviri sürecinde kaynak dildeki üst anlamlı bir sözcüğü veya ifadeyi hedef dile alt anlamlı bir sözcük veya ifadeyle karşılama stratejisidir (Dickins ve bşk., 2002, s. 56).

Genelleştirme Yoluyla Çeviri / Üst anlamlı çeviri: Kaynak dilde alt anlamlı bir sözcüğü veya ifadeyi hedef dilde üst anlamlı bir sözcük veya ifadeyle karşılama stratejisidir (Dickins ve bşk., 2002, s. 56).

Açıklama Yoluyla Çeviri / Genişletme: Kaynak metinde bulunmayan ancak kaynak metnin bağlamından ve erek kültüre dayalı bilgiden yola çıkarak çevirmenin ek bilgiyi çeviri metnin içinde yoğurarak açıklamada bulunmasıdır. Suçin' in (2007, s. 185) ifade ettiği gibi, açıklama kaynak metin ile hedef metin arasında kültürel, sosyal, dilbilgisel, sözcüksel vs. düzeylerde farklılık olması durumunda meydana gelen semantik boşluğu doldurmak için çevirmenin kaynak dildeki ögenin anlamını ve işlevini değiştirmeksizin hedef dile aktarması esnasında izlediği bir çeviri işlemidir.

Ekleme Yoluyla Çeviri: Çeviride ekleme, kaynak metinde bulunmayan bazı sözcük veya ifadeleri hedef metne ekleme stratejisidir. Çevirilerde sıkça rastlanan stratejilerdendir.

Çıkarma Yoluyla Çeviri: Bir öge ya da ifade tarafından taşınan anlam, metnin gelişimi açısından çok önemli değilse okuyucunun dikkatini uzun açıklamalarla başka yöne çekmek yerine söz konusu sözcük ya da ifadeyi hiç çevirmemek tercih edilebilir. Çevirmenler bu yöntemi zaman zaman tercih etmektedirler (Baker, 1992, s. 40).

Birebir Çeviri (Sözcüğü sözcüğüne) Yoluyla: Deveci ve Ulusoy'a göre birebir çeviri, çevrilmesi gereken sözcüklerin karşılıklarının art arda dizilmesi ile yapılan çevirilerdir (2005, s. 24). "Sözcüğü sözcüğüne çeviri bazen bilmediğimiz veya çok az bildiğimiz bir dilin dilbilgisi, söz dizimi ve sözcük yapısı

hakkında bilgi edinmede çok yararlı olabilir” (Boztaş ve Yener, 2005, s.94). Yabancı dil derslerinde bu açıdan kullanılır. Rifat (1995, s. 59), aynı dil tipolojisine sahip ve benzer kültürleri paylaşan diller arasında sözcüğü sözcüğüne çeviri yapıldığında çıkan sonucun doğru-düzgün olarak nitelendirildiğini, farklı dil tipolojisine ve farklı kültürleri paylaşan diller arasında sözcüğü sözcüğüne çeviri yapıldığında ise varış dilinde genellikle hatalı ve yanlış diye adlandırıldığını belirtmektedir.

Yanlış Anlam ve Yorumlama Yoluyla Çeviri: Çevirmenin metni anlamasına bağlı olarak yanlış anlamlar yükleyerek, Boztaş ne Yener’e göre kaynak metindeki bir sözcük veya bölüme bağlamda yüklenmediği bir işlem yükleyerek yapılan çeviri hatası yapmasıdır (2005, s. 109). Yazılışları birbirine yakın olan sözcüklerin acele veya çevirmenin yetersizliğinden dolayı yanlış şekilde aktarılmasıdır.

Yanlış yorumlama, “çevirmenin metni yanlış anlamasından veya yeterli genel kültüre sahip olmamasından kaynaklanan ve kaynak metindeki bir sözcük veya bir bölümün yazar tarafından amaçlanandan tamamen farklı, tamamen yanlış bir işlemle ifade edilmemesinden kaynaklanan bir çeviri hatasıdır” (Boztaş ve Yener, 2005, s. 110).

Standartlaştırma Yoluyla Çeviri: Uyarlamanın aksine toplumsal, yöresel ve zaman farklılıklarını göz ardı ederek ölçünlü ve dilbilgisel kurallara sadık dil kullanarak çeviri yöntemidir.

İletişimsel Çeviri: İletişimsel çeviri, kaynak metnin kültür odaklı ifadelerinin bağlamsal anlamını ve içeriğini hedef dil okuyucusunun kolayca kabul edebileceği şekilde aktarılması işlemidir (Newmark, 1998b, s. 47). Kültür odaklı sözcüklerin aktarımında birebir çevirinin hedef dilde uygun olmadığı her durumda iletişimsel çeviriye başvurulabilir.

Eşdeğerlik: Kendi dilinin okurunda uyandırdığı etkinin çeviri metninde çeviri dili okurunda uyandırılabilmesidir. Bu anlamda bir eşdeğerlik, özellikle deyimlerin bir dilden diğer bir dile çevirisinde dikkate alınması gereken önemli bir husustur (Göktürk, 1998). Popoviç (bkz. Reiss-Vermeer, 1984, s. 126) biçimsel eşdeğerlikten bahsederken, Vinay ve Darbelnet (1995, s. 38) eşdeğerliği orijinaldeki aynı durumun tamamen farklı sözcüklerle hedef dilde tekrar edilmesi süreci olarak görürler. Eğer bu süreç, çeviri işleminde uygulanırsa kaynak dilin üslubu hedef dilde etkisini devam ettirir. Buna göre, bu eşdeğerlik atasözleri, deyimler, kalıplaşmış klişe ifadeler, isim ve sıfat cümleleri ve hayvan seslerinin yansımalarında ideal bir yöntemdir. Vinay ve Darbelnet' e göre eşdeğerlik kurma ihtiyacı, durumdan ortaya çıkar. Kaynak dildeki metnin durumuna çevirmen bir çözüm bulmalıdır. Kaynak metinde bir ifadenin anlamsal eşdeğerliği sözlükte bulunsu bile başarılı bir çeviri için bu yeterli değildir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Gazi Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği Sözlü İletişim Becerileri dersinde okutulan *Conversations pratiques de l'oral* kitabındaki Fransızca deyimlerin Türkçeye çevirisindeki stratejileri ve eşdeğerliğini inceleyen betimsel bir araştırmadır. Kitapta bulunan her bir söz kalıbının çevirisi ve çevirisinde izlenen stratejiler gözlemlendiğinden bu araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Çalışmada, temel olarak Mona Baker'ın (1992) çeviri stratejileri ve diğer çeviri stratejileri kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği, 2010-2011 eğitim- öğretim yılında okumakta olan 1.,2.,3.,4. sınıf öğrencileridir. Yapılan çalışmada ilk söz kalıbı çeviri anketi toplam 52, ikinci söz kalıbı çeviri anketi toplam 65 öğrenciye yönelik gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öncelikle örneklemin sayısının fazla olmasından ve kolayca çok kişiye ulaşılabildiği için anket kullanılmıştır. 1.,2.,3.,4. sınıf öğrencilerinden, söz konusu kitaptaki Fransızca deyimlerin Türkçeye çevrilmesi istenmiştir. Bu çeviride, bu söz kalıplarının çevirisinde izlenen çeviri stratejileri incelenmiştir. İstatistiksel çözümlemelerde yüzde programı kullanılmıştır. Anket ile toplanan verilerin dağılımı yüzde % hesaplamaları ile çözümlenmiştir.

3.4. Uygulama

Gazi Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği Sözlü İletişim Becerileri Dersinde kullanılan Conversations Pratiques De L’Oral kitabındaki deyimlerin çevirisinde izlenen çeviri stratejileri incelenmiştir ve ayrıca çeviri eşdeğerliklerine de değinilmiştir. Söz konusu kitap hakkında detaylı bilgi şu şekildedir: (Conversations Pratiques de l’Oral (Cidalia Martins, Jean-Jacques Mabilat: 2003, Paris, Les Editions Didier)), bu kitap her seviyeden Fransızca öğrencilerine; Fransa’da ya da frankofon ülkedeki her yabancıya; dersler için konuşmada tamamlayıcı bir materyal olarak Fransızca öğretmenlerine hitap eder.

Buradaki konuşma kalıpları, ifadeleri günlük yaşamın her alanında basit tanışma yapılarından zor, karışık konuşma yapılarına kadar her durumda iletişim kurmaya yarayacaktır. Kitaptaki her ünite, çoğu CD’de kayıtlı ve aynı zamanda yazılı yapıları da verilen karşılıklı konuşmalarla, diyaloglarla

sonlanıyor. Burada seçilmiş materyaller A1'den C1 seviyesine, Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi 'ne uygundur. Her ünite de kullanılan önemli yapıların konuşmadaki durumlarına göre üç dil seviyesinde (standart dilde, resmi dilde ve samimi dilde) sınıflandırıldığını görülmektedir. Dinleme ve okuma diyalogları, ilgili bölümlere açıklık getiriyor, o bölümleri daha da aydınlatıyor. Fransızca öğretmeni, bu kitapta işlevsel bir program için temel materyalleri bulabilecek ve dinleme diyaloglarıyla dersini daha verimli hale getirebilecektir.

3.4.1. Uygulamanın Metodu

Bu çalışmada, genel olarak, Fransızcadan Türkçeye söz kalıplarının çevirisinde öğrencilerin izledikleri çeviri stratejileri ele alınmıştır. Basit bir çeviriden farklı olarak iki ya da daha fazla sözcüğün bir araya gelerek oluşturduğu söz kalıplarının, deyimlerin, çevirisinin zorluk düzeyi daha yüksektir. Kelimesi kelimesine başka bir deyişle düzenlam eşdeğerliğinden farklı olarak amacımız yananlam eşdeğerliğinde, Mona Baker'ın (1992) çeviri stratejilerinden yola çıkarak ve bu stratejileri genişleterek kullanımsal ve iletişimsel eşdeğerliği bulmaktır. Gazi Üniversitesi, Fransızca Öğretmenliği Sözlü İletişim Becerileri dersinde kullanılan *Conversations Pratiques De L'Oral* kitabındaki 81 tane Fransızca deyim iki uzman eşliğinde Türkçeye çevrildi. Öğrencilere uygulanan araştırmaya sınıf ortamında 1. ankete 52, 2. ankete 65 öğrenci katıldı ve bu çeviri süresince sözlük gibi herhangi bir materyal kullanılmadı.

Öğrencilerin çevirileri yedi kategori halinde sınıflandırılmıştır:

1. Söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme,
2. Açıklama yoluyla çeviri,
3. Birebir çeviri,
4. Çıkarma,

5. Yanlış anlama (söz kalıbını anlamama veya yanlış anlama),
6. Diğer
7. Boş (cevaplanmamış)

4. BULGULAR

4.1. Birinci Sınıfların İlk Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrenciler %24 oranında deyimleri hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme stratejisini, %4 oranında açıklama stratejisini, %2 oranında çıkarma stratejisini, %10 oranında birebir çeviri stratejisini, %13 oranında yanlış anlama stratejisini, %4 oranında diğer çeviri stratejilerini ve %43 oranında boş bırakmayı tercih etmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; boş bırakma, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme, yanlış anlama, birebir çeviri, açıklama, diğer çeviri stratejileri ve çıkarma stratejisidir.

4.2. İkinci Sınıfların İlk Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %18'i deyimleri hedef dilde söz kalıbı olarak, %7'si açıklama yoluyla, %3'ü çıkarma stratejisini, %13'ü birebir çeviri stratejisini, %14'ü yanlış anlama ve diğer çeviri stratejilerini kullanarak, %40'ı ise boş bırakarak söz kalıplarını çevirmişlerdir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; boş bırakma, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme, yanlış anlama, birebir çeviri, açıklama, diğer çeviri stratejileri ve çıkarma stratejisidir.

4.3. Üçüncü Sınıfların İlk Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %14'ü deyimleri hedef dilde söz kalıbı olarak, %3'ü açıklama yoluyla, %2'si çıkarma stratejisiyle, %10'u birebir çeviri yoluyla, %15'i yanlış anlama yoluyla, %5'i diğer çeviri stratejilerini kullanarak ve %60'ı ise boş bırakarak çevirmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla şunlardır: boş bırakma, deymi hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme, birebir çeviri, yanlış anlama, diğer çeviri stratejileri, açıklama ve çıkarma.

4.4. Dördüncü Sınıfların İlk Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %14'ü söz kalıplarını hedef dilde söz kalıbı olarak, %6'sı açıklama yoluyla, %0'sı çıkarma stratejisiyle, %16'sı birebir çeviriyle, %6'sı yanlış anlama yoluyla, %7'si diğer çeviri stratejileriyle ve %51'i ise boş bırakarak çevirmiştir. Çıkarma stratejisinin hiç kullanılmadığı görülmektedir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla şunlardır: boş bırakma, birebir çeviri, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme, diğer stratejiler, yanlış anlama, açıklama ve çıkarma.

4.5. Birinci Sınıfların İkinci Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %26'sı deyimleri hedef dilde söz kalıbı olarak, %4'ü açıklama yoluyla, %2'si çıkarma stratejisiyle, %13'ü birebir çeviriyle, %6'sı yanlış anlama yoluyla, %3'ü diğer çeviri stratejileriyle ve %46'sı ise boş bırakarak çevirmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; boş, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme stratejisi, birebir çeviri stratejisi, yanlış anlama, açıklama stratejisi, diğer çeviri stratejileri ve çıkarma stratejisidir.

4.6. İkinci Sınıfların İkinci Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %29'u deyimleri hedef dilde söz kalıbı olarak, %4'ü açıklama yoluyla, %1'i çıkarma stratejisiyle, %14'ü birebir çeviriyle, %11'i yanlış anlama yoluyla, %8'i diğer çeviri stratejileriyle ve %33'ü ise boş bırakarak çevirmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; boş, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme stratejisi, birebir çeviri stratejisi, yanlış anlama, diğer çeviri stratejileri, açıklama stratejisi ve çıkarma stratejisidir.

4.7. Üçüncü Sınıfların İkinci Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrencilerin %17'si söz kalıplarını hedef dilde söz kalıbı olarak, %4'ü açıklama yoluyla, %1'i çıkarma stratejisiyle, %13'ü birebir çeviriyle, %7'si yanlış anlama yoluyla, %2'si diğer çeviri stratejilerini kullanarak ve %56'sı ise boş bırakarak çevirmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla şunlardır: boş bırakma, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme, birebir çeviri, yanlış anlama, açıklama, diğer çeviri stratejileri ve çıkarma.

4.8. Dördüncü Sınıfların İkinci Ankette Kullandıkları Çeviri Stratejileri Sonuçları

Öğrenciler %18 oranında söz kalıplarını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme stratejisini, %4'ü açıklama stratejisini, %1'i çıkarma stratejisini, %15'i birebir çeviri stratejisini, %16'sı yanlış anlama, %5'i diğer çeviri stratejilerini ve %41'i ise boş bırakmayı tercih etmiştir. En çok kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; boş, söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme stratejisi, yanlış anlama, birebir çeviri stratejisi, diğer çeviri stratejileri, açıklama stratejisi ve çıkarma stratejisidir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Catford'un (1965) tanımladığı üzere, kaynak dildeki bir metni hedef dilde eşdeğer bir metinle değiştirme işlemi olan çeviri, önemli derecede zorluklar içermektedir. Bir metnin orijinal hali ile çevrilmiş hali arasındaki anlamı değerlendirmek için, hedef metin ile kaynak metin arasındaki eşdeğerlik sorgulaması etkili bir yöntemdir. Bu kıyaslama sayesinde, iki metin arasındaki anlamın ne ölçüde aktarıldığını, ne kadarının çevrilebildiğini ve ne kadarının kaybolduğunu; yani eşdeğerlik bağlamında çevirinin kalitesini değerlendirebilmek mümkündür.

Bu çalışmada, Fransızca söz kalıplarının Türkçeye çevrilmesinin incelenmesi çevirinin zorluğunu bir kat daha arttırmıştır. Çalışmamızın çeviri örneklerine baktığımızda, dilbilgisel, sosyal, kültürel, gibi faktörler yüzünden bir dilden diğerine standart eşdeğerlik bulmak daha zordur. Yine de farklı çeviri stratejileri sayesinde uygun eşdeğerlik bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızda *Conversations Pratiques De l'Oral* Sözlü İletişim Becerileri Kitabındaki 81 Fransızca deyimlerin Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi 1.,2.,3.,4. sınıf öğrencilerinden Türkçeye çevrilmesi istenmiştir. Bütün sınıflarda, söz kalıpları daha çok boş (cevaplanmamış) bırakılmıştır. Bilmediklerini boş bırakmayı tercih etmişlerdir. Söz kalıbını hedef dilde söz kalıbı olarak çevirme en çok kullanılan ikinci stratejidir. Eşdeğerliği bulma açısından bu strateji kaynak metindeki etkiyi erek metinde daha çok hissettirmektedir. Birebir çeviri stratejisi, en çok kullanılan üçüncü stratejidir. Söz kalıbı, deyim, atasözleri gibi söz öbeklerinin çevirisinde bu strateji kullanıldığında çeviri katliamı yapılmış olur. Bu tür söz gruplarının çevirisini birebir yapmaktan ziyade bunları hedef metindeki anlam çerçevesinde aktarmak gerekir. Ancak bu şekilde uygun eşdeğerlikten bahsedebiliriz.

Böyle bir çeviri stratejisinin ardından çalışmamızda en çok kullanılan diğer bir strateji de yanlış anlamadır. Söz kalıpları yanlış anlaşılmış ve yanlış yorumlanıp çevrilmiştir. Çeviri metni tamamen hedef metinden saptırılmış, bambaşka bir anlama bürünmüştür. Açıklama stratejisi en az kullanılan stratejilerden biridir. Kaynak metinle hedef metin arasındaki kültürel, sosyal, sözcük vb. düzeylerdeki farklılığın en aza indirilmesi için kullanılan bir strateji olan açıklama kendine az yer edinmiştir. Çıkarma stratejisi en az tercih edilen stratejidir. Bu bağlamda, çeviri kaybının az olduğu söylenebilir. Bütün bu stratejilerin haricinde, diğer çeviri stratejileri de araştırmamızda varlığını göstermiştir.

Sınıf düzeyinde, çeviri eşdeğerlik performanslarından bahsedecek olursak, birinci sınıflar, uygun eşdeğerliği vermede en iyi düzeydedir. Çünkü söz konusu kitap birinci sınıfta okutulmaktadır, dolayısıyla, konuya hakimiyet daha yüksektir. Dördüncü sınıflar, eşdeğerliği yakalamada en uzak uç noktadalar. Sınıf eşdeğerlik düzeyi; birinci sınıflar, ikinci sınıflar, üçüncü sınıflar ve dördüncü sınıflar olarak dağılmaktadır. Buradan da şu sonuca varıyoruz ki konuşma kitabı birinci sınıfta okutulduğundan, okutulan sınıfın yakınlığına göre eşdeğerlik daha yüksek düzeydedir. Kitabın işlendiği sınıftan uzaklaşıldıkça, üst sınıflara gidildikçe eşdeğerlik oranının düştüğünü görüyoruz. Üst sınıflara doğru dile olan aşinalığın, bilginin, birikimin, tecrübenin artmasına paralel olarak eşdeğerlik düzeyinin artması beklenirken, aksine eşdeğerlik düzeyinden uzaklaşıldığı tespit edilmiştir. Tam öğrenme sağlanamamıştır. Bu da konuşma kitabındaki söz kalıplarının sadece birinci sınıfta okutulmasından, diğer üst sınıflarda, derslerde tekrar edilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak tercih edilen çeviri stratejileri ve kullanım oranları sınıflar arasında farklılık göstermektedir. Tüm sınıfların, söz kalıplarını genellikle boş bıraktığı ve bu bölümleri

yanıtlamamayı tercih ettikleri görülmüştür. En sık kullanılan çeviri stratejileri sırasıyla; söz kalıbını hedef dilde bir söz kalıbı ile aktarma, birebir çeviri, yanlış anlama, diğer stratejiler, açıklama ve çıkarma çeviri stratejileridir. Ayrıca, söz konusu kitabın birinci sınıfta okutulmasından dolayı çeviri eşdeğerliğine en yakın düzeyin birinci sınıflar olduğu, en uzak düzeyin ise dördüncü sınıflar olduğu belirlenmiştir. Söz kalıplarının her sınıf seviyesinde aşamalı olarak öğretilmesi durumunda, sınıflar arası çeviri eşdeğerliği farkın önemli ölçüde azalacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmamızın sonucunda bazı öneriler sunulmuştur.

1. Deyimlere sadece birinci sınıf konuşma kitabında değil, diğer derslerde kullanılan kitaplarda, materyallerde de yer verilmelidir. Söz kalıpları her sınıfta aşamalı olarak öğretilmelidir.
2. Kitaptaki deyimlerin diyaloglarla desteklenmesi kalıcı öğrenme sağlayabilir.
3. Donanımlı bir öğretmen eşliğinde söz kalıplarını, atasözlerini de kapsayan iyi bir müfredat geliştirilebilir ve uygulanabilir.
4. Günlük hayatta iletişime yardımcı olmak adına söz kalıplarını da içeren pratik el kitapları geliştirilebilir. Söz kalıpları sayesinde daha etkili konuşup yazabiliriz.
5. Yazma dersinde, kompozisyonlarda deyimlere yer verilmeli; yalnız seçilen metinle öğrenci düzeyi arasındaki dengeye dikkat edilmelidir.
6. Deyimlerin çevirisinde öğrencilerin sorunlarının neler olduğu araştırılmalıdır.
7. Tam öğrenmenin sağlanabilmesi için gerek öğretmen tarafından gerekse öğrenci tarafından stratejiler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. N. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akşit, G. (1997). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aktaş, T. (1996). *Çeviri işlemine genel bir bakış*. Ankara: Orsen Matbaacılık.
- Amossy, R., & Herschberg, P. A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. London & New York: Routledge.
- Cary, E. (1996). *Çeviri nasıl yapılmalı?* (M. Çamdereli, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London: Oxford University Press.
- Cidalia, M., & Mabilat, J.-J. (2003). *Conversations pratiques de l'oral*. Paris: Les Editions Didier.
- Eruz, S. (2005). *Çeviriden çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.
- Jakobson, R. (1966). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232–239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall International.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (2003). *The theory and practice of translation*. Leiden–Boston: Brill.

- Popović, A. (1976). *Dictionary for the analysis of literary translation*. Edmonton, Alberta: Department of Comparative Literature, University of Alberta.
- Reiss, K. (1976). *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Kronberg: Scriptor.
- Suçin, M. H. (2007). *Öteki dilde var olmak*. İstanbul: Multilingual.
- Taydaş, S. (2011). Sözlü iletişim becerileri dersinde kullanılan “Conversations pratiques de l’oral” kitabındaki Fransızca söz kalıplarının Türkçeye çevirisinde öğrencilerin izledikleri çeviri stratejileri (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vermeer, H. J. (2008). *Çeviride skopos kuramı* (A. H. Konar, Çev.). İstanbul: Multilingual.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1965). *Stylistique comparée du français et de l’anglais*. Paris: Didier.
- Yalçın, P. (2003). Vedat Gülşen Üretürk’ün Kırmızı ve Siyah çevirisindeki dil kullanımları. *Dil Dergisi*, (4), 118–125.
- Yazıcı, M. (2007). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. İstanbul: Multilingual.

AKADEMİK PERSPEKTİFTEN

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com