

**FRENCH LANGUAGE EDUCATION STUDENTS'
TRENDS OF USING TRANSLATION AS A
LEARNING STRATEGY**

Fransız Dili Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejisi Olarak

Çeviriyi Kullanma Eğilimleri¹

Davut DİVARCIÖĞLU²

Nurten ÖZÇELİK³

Abstract

The use of translation in foreign language acquisition has been at the center of the discussions for many years. In recent years, with the importance of student-centered education and learning strategies, many studies have been published in language education environments to eliminate negative attitudes towards translation. The determination of researchers about the effect of learners strategies on learning conditions, prepare a ground of research about the effect level of translation as a learning strategy in foreign language training. This study aimed to find answers to questions such as whether learners tend to use translation as a learning strategy and in which stages the translation can be useful in learning a foreign language, by identifying different strategies used by foreign language learner. An inventory (ÖSÇÖ- Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği) which we have adapted to Turkish is applied to 136 students studying in the French Language Education Departments of Hacettepe, Gazi and Marmara Universities in 2017-2018. We have searched and discussed whether there is a statistically significant difference between the variables such as gender, class, level of success. The data subjected to descriptive and comparative statistical procedures reveal that the majority of these students see the use of translation in foreign language education as a cognitive, metacognitive and affective learning strategy. Furthermore, the results obtained demonstrate that the use of strategy may occasionally emerge as an escape attempt. With the findings obtained, it has been found that it may be possible to redesign the translation courses to serve the learning strategies and it was aimed to pay the way for similar studies for different languages and environments.

Keywords: Translation, Strategy, French Language Teaching / Learning

Öz

Çevirinin yabancı dil ediniminde kullanılması uzun yıllar tartışmaların merkezinde yer almıştır. Son yıllarda öğrenci merkezli eğitimin ve öğrenen stratejilerinin önem kazanmasıyla dil eğitimi ortamlarında çeviriye karşı olumsuz tutumları ortadan kaldırmak için birçok araştırma

¹ Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: ddivarcioglu@gazi.edu.tr

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: nurtenk@gazi.edu.tr

yayımlanmaktadır. Araştırmacıların öğrenen stratejilerinin öğrenme şartlarına etkisini tespit etmeleri, çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanmanın, yabancı dil eğitimindeki etki payını araştırma kapısını aralamaktadır. Bu çalışmada, Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin çeviriyi ne derecede bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimi gösterdikleri, yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları farklı stratejilerin tespitiyle çevirinin yabancı dil öğrenmede hangi aşamalarda faydalı olabileceği sorusunun cevabı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, Hacettepe, Gazi ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında 2017-2018 yıllarında eğitim gören 136 öğrenciye Liao (2002) tarafından "The Inventory for Translation as a Learning Strategy (ITLS) adıyla geliştirilen ve tarafımızca Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği (ÖSÇÖ) uygulanmıştır. Betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel işlemlere tabi tutulan verilerle, ÖSÇÖ ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve yorumlanmıştır. Araştırma, katılımcıların çoğunluğunun yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımını bilişsel, üst-bilişsel, sosyal ve duyuşsal bir öğrenme stratejisi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, strateji kullanımının kimi zaman bir kaçma taktiği olarak ortaya çıkabileceğini kanıtlar niteliktedir. Elde edilen bulgularla çeviri derslerinin, öğrenme stratejilerine hizmet edecek şekilde yeniden tasarlanmasının mümkün olabileceği tespit edilmiş, farklı dil ve ortamlar için benzer çalışmalar yapılmasına kapı aralamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, Strateji, Fransızca Öğretimi/Öğrenimi

Giriş

Yabancı dil eğitimi politikalarının öğrenci merkezli bir sürece yönelmesiyle öğrenciye "öğrenmeyi öğretme" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencinin öğrenme beklentisini strateji beklentisi olarak şekillendirmiştir. Nitekim başarılı öğrenci profili üzerinde yapılan çalışmalarla öğrenciden beklenen etkili öğrenme durumunda birtakım stratejilerin varlığı saptanmıştır.

70'li yıllardan itibaren Avrupa Konseyi'nin yabancı dilde iletişimsel yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin iletişimsel becerileri edinmeleri için onlara "öğrenmeyi öğretmek" amacıyla kullanılacak dil öğrenme modelleri oluşturması, hiç şüphesiz öğrenen stratejilerinin araştırılmasına ivme kazandıran önemli bir adım olmuştur. Bireysel öğrenmenin işlevsellik kazanabilmesi için öğrencinin sosyal-duyuşsal, bilişsel ve üst-bilişsel yönlerine eğiliminin gerekliliğinden yola çıkılarak stratejiler O'Malley, Chamot ve Oxford gibi araştırmacılar tarafından maddeleştirilmiştir.

Öğrencilerin kimi zaman bilinçli, kimi zaman da bilinçsizce kullandıkları bu stratejiler temelde öğrenmeyi kolaylaştırma, keyifli ve hızlı bir hâle sokma noktasında birleşirler. Başarılı öğrenci profilinde belirgin bir şekilde gözlemlenebilen stratejiler için araştırmacıların bir tanımlama ve sınıflandırma gayreti içine girdiği görülmektedir.

Öncelikle, öğrenci tarafından kullanılan ve stratejik olan ve stratejik olmayan ayırımı için, Cohen, stratejiyi tanımlarken bilinçlilik unsurundan bahsetmiş; öğrenme stratejilerini "öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen öğrenme süreçleri" olarak tanımlamış ve bu süreçlerin ikinci dilin ya da yabancı dilin öğrenilmesi ya da kullanılması, bu dille ilgili bilgilerin saklanması, tutulması, hatırlanması ve uygulanması yoluyla gerçekleştirilecek eylemlerde bulunulmasıyla sonuçlandığını ifade etmiştir (1996: 2-4).

O'Malley vd. (1985), temel ve alt başlıklarla öğrenme stratejilerini tanımlamış ve bunları üç kategoride toplamışlardır: bilişsel, üst-bilişsel, sosyal-duyuşsal stratejiler. Daha sonra, Oxford da (1990) bir öğrenme stratejileri sistemi geliştirmiş, öğrenme stratejilerini, altı ana strateji grubuna bölünebilen iki büyük gruba ayırmıştır. Birinci grup, dilin kendisini çeşitli görev ve durumlarla ilişkilendiren doğrudan stratejileri (stratégies directes) ifade eder ve bunlar bellek, bilişsel ve telafi stratejilerini içerir. İkinci grup, üst-bilişsel,

duyuşsal ve sosyal stratejileri de içeren öğrenmenin genel yönetimi ile ilgili olan dolaylı stratejileri (stratégies indirectes) ifade eder.

Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğrenme stratejilerinin tanım ve sınıflandırmaları birbirlerinden kimi noktalarda uzaklaşmaktadır. Örneğin, Oxford'un sınıflandırmasının herhangi bir öğrenme kuramına dayanmadığını, O'Malley ve Chamot'nun çalışmalarını referans göstererek ifade eden Cyr, bu yazarların sınıflandırmalarını daha kolay ve uygulanabilir olarak nitelemiştir (1996: 42). Yabancı dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına öncülük eden O'Malley ve Chamot (1986, 1987, 1990), Oxford (1990) gibi araştırmacıları, öğrenme stratejilerinin kuramsal temelini görmek açısından ayrı ayrı başlıklarda ele almak faydalı olacaktır.

O'Malley ve Chamot'ya Göre Öğrenme Stratejileri

O'Malley ve Chamot (1990) "İkinci Dil Ediniminde Dil Öğrenme Stratejileri" (Language Learning Strategies in Second Language Acquisition) adlı eserlerinde ikinci dil olarak İngilizcenin öğretilmesi için geliştirdikleri (O'Malley ve Chamot, 1986, 1987) "Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı"nı (The Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA) temel alarak öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır. Bu yaklaşım, ilk ve orta dereceli okullarda sınırlı İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için tasarlanan bir programdır ve sınıfa uygun içerik konularını, akademik dil gelişimini ve doğrudan öğretim ve uygulamayı, öğrenme stratejileriyle bütünleştirmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990, s.190-191).

O'Malley ve Chamot'un (1990) çalışmalarında, bilişsel psikolojinin araştırma konusu olan "bilgiyi işleme" ve "öğrenmedeki bilişsel süreçlerin rolü"nü merkeze aldıklarını görmek mümkündür. Yabancı dil ediniminde kullanılan stratejilerin tanımlanması için yaptıkları çalışmalarda, Chamot ve Kupper, 1989; Chamot, Kupper, ve Impink-Hernandez, 1988a; Chamot ve O'Malley, 1986, 1987, 1988a, 1988b; Chamot ve Stewner-Manzanares, 1985 gibi araştırmacıların anadil ediniminde kullanılan stratejilerin tespiti için bilişsel psikoloji kapsamında yapılan araştırmalardan esinlendikleri söylenebilir.

Bilişsel psikolojide, anadil öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar, strateji eğitiminin farklı türdeki görevler ve öğrenenler üzerindeki etkilerini belirlemeye odaklanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, genel olarak strateji eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme konularında geniş bir yelpazede performanslarını iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Brown vd. 1983; Chipman, Segal ve Glaser 1985; Dansereau 1985; Segal, Chipman ve Glaser 1985). Bu psikolojik çalışmaların önemli sonuçlarından biri, bilgi işleme kuramsal modelinde öğrenme stratejilerinin oluşturulmasıydı. Bu model, uygulamalı bilişsel bir işleme fonksiyonunun yanı sıra yürütücü üst-bilişsel bir fonksiyonu da içerir (aktaran O'Malley ve Chamot, 1990: 7, 8).

O'Malley ve Chamot (1990) Bilişsel Psikoloji alanında yapılan çalışmalardan esinlenmelerinin yanı sıra, 1980'ler itibarıyla yabancı dil eğitiminde strateji kullanımına yönelik ilk çalışmaları ortaya koymuş olmaları sebebiyle de bu alana üç büyük katkıda bulduklarını belirtmektedirler:

1. Öğrenme stratejilerinin tanımı ve sınıflandırılması,
2. Farklı öğrenci ve görev türleri için strateji uygulaması ile ilgili açıklayıcı bilgiler,
3. Strateji eğitiminin etkinliği ile ilgili korelasyon ya da deneysel çalışma yoluyla strateji etkinliğinin doğrulanması (s.98).

Stratejilerin tanımlanması ve sınıflandırılması konusunda Oxford (1990), Cyr (1996) gibi araştırmacıların yanı sıra O'Malley ve Chamot'un da iyi öğrenen profili üzerine çalışmalar yapan ve strateji çalışmalarına öncülük eden araştırmacılardan (örneğin, Naiman vd., 1978; Rubin, 1975 ;1981; Stern, 1975; Wenden, 1983) faydalandıkları görülmektedir. O'Malley ve Chamot (1990), öğrenme stratejilerini üç temel başlık altında toplar:

Üst-bilişsel Stratejiler (les stratégies métacognitives): öğrenme planlamasında yürütme süreçlerini içeren, kişinin anlama ve üretimini gözlemlediği ve bir öğrenme hedefine ne kadar iyi ulaştığını değerlendirdiği stratejileri içerir. Bu stratejilerin bazıları şunlardır: planlama, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz-yönetim, öz-düzenleme/izleme, problem tanımlama, öz-değerlendirme.

Bilişsel stratejiler (les stratégies cognitives): öğrencinin öğrenilecek materyali zihinsel ya da fiziksel olarak güdümlemesini içeren stratejileri ifade eder. Bu güdümleme, zihinsel imgeler oluşturarak ya da önceden edinilmiş kavramlar ve beceriler detaylandırılarak gerçekleştirilir. Tekrar etme, kaynak kullanımı, sınıflandırma, not alma, sonuca varma, değiştirme, değerlendirme, özetleme, çeviri, bir araya getirme, çıkarımda bulunma" bilişsel stratejiler arasında sayılmaktadır.

Sosyal-duyuşsal stratejiler (les stratégies socio-affectives): öğrenmeye yardımcı olmak amacıyla başka birisiyle işbirliği yapmak, öğretmene açıklama yapması için sorular sormak ya da bir öğrenme görevinde yardımcı olması için bir tür duyuşsal kontrol kullanılan stratejileri ifade eder. Açıklama soruları, işbirliği, duygularla başa çıkma / endişeyi azaltma, sosyal-duyuşsal stratejilerden bazılarıdır. (s.197).

O'Malley ve Chamot, yabancı dil öğrenme stratejilerinin tanımlarını ve sınırlarını tespit ederken bazı noktaların belirsiz kalabileceğine de gönderme yapmışlardır. Özellikle çok tartışılan stratejilerin sınırlarının net bir şekilde çizilebilmesinin mümkün olup olmadığı konusu ya da stratejilerin kullanım koşullarının kesin olarak belirlenememesi eleştiriye açık durumlardır. Öğrenme stratejilerini sınıflandırıp tanımlamalarını yaptıkları çalışmalarda, bu stratejilerin sınırlarının kesin olarak çizilemeyeceğine dair görüş de ortaya koyan O'Malley ve Chamot'ya (1990) göre bu çalışmalar, ikinci dil ediniminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili çeşitli konuları cevapsız bırakmıştır. Birinci konu, stratejilerin tanımlanması ve sınıflandırılması ve üst-bilişsel ve bilişsel süreçler arasındaki ayrıma dayanan bir sınıflandırma şemasının, ikinci dil ediniminde ne ölçüde yararlı olabileceği ile ilgilidir. İkinci bir konu ise, stratejilerin kullanıldığı ikinci dil görevlerinin türlerini, farklı stratejilerin farklı görevlerle ortaya çıkma sıklığını, hangi koşullar altında kullanıldıklarını ve stratejileri kullanan bireylerin özelliklerini daha ayrıntılı olarak anlama ihtiyacına ilişkindir (1990:113).

Öğrenme stratejilerini kullanan bireylerin özelliklerini daha ayrıntılı olarak anlama ihtiyacına ilişkin konu, O'Malley ve Chamot'un iyi ve zayıf öğrenciler arasındaki strateji kullanım farklarının belirlenmesinin önemine yönelik yaptıkları tespittir. Bu araştırmacıların, iyi dil öğrenen bireylerin, daha zayıf bireylerden farklı ya da daha sık olarak öğrenme stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirleme istekleri, çalışmamızda öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımının iyi ve zayıf öğrenciler arasındaki durumunu inceleme amacımıza da dolaylı olarak yön vermektedir.

Oxford'a Göre Öğrenme Stratejileri

Oxford'un (1990) binlerce yıldır varlık gösterdiğini belirttiği öğrenme stratejilerinin daha iyi anlaşılması ve fark edilmesi için ortaya koyduğu "Dil Öğrenme Stratejileri" eseri, birçok farklı dil eğitimi ortamında, öğrenen stratejilerinin tespit edilmesi için başlıca kaynak olarak kullanılmaktadır. Oxford (1990) bu çalışmasında, öğrenme stratejilerinin önemi, anlaşılması, en önemli yönleri ve sınıflandırması konularını ele almıştır. Bu

nedenle çalışmasının temel amaçlarından biri, yabancı dil ve ikinci dil öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini anlamalarını ve böylelikle öğrencilerinin daha iyi birer öğrenen olmalarını sağlamaktır (1990: 2).

Oxford'a (1990) göre, stratejilerin farkında olmak önemlidir. Bu konuda öğrenme stratejilerinin önemi ve anlaşılması için birtakım çalışmaların sayısının artmasını iyi bir gelişme olarak gören Oxford (1990) şunları ifade eder:

Dil eğitimi alanında, öğretmenler, kendi aralarında öğrenme stratejilerini tartışmaya başlıyorlar. Dil öğretmenlerinin bir araya geldikleri toplantılarda öğrenme stratejileri atölyeleri büyük kalabalıkları bir araya getiriyor. Araştırmacılar, öğrenme stratejilerini tanımlıyor, sınıflandırıyor ve değerlendiriyorlar ve böylece makalelerin sayısı sürekli artıyor. Tüm bunların en fazla cesaretlendireni ise, gün geçtikçe daha da artan sayıda dil öğrencisinin kendi stratejilerinin gücünün farkına varmaya başlıyor olmasıdır (s.2).

Canale (1983), iletişimsel yetiyi tanımlamak için 4 başlık altında bir model ortaya koymuş ve tanımların başlıklarını dilbilgisel yeti, dilbilimsel yeti, söylem yetisi ve stratejik yeti olarak belirlemiştir (aktaran Oxford, 1990: s.7). Son başlık olan "stratejik yeti", strateji kullanma yeteneğini ifade eder ki Oxford (1990) da iletişimsel yetinin geliştirilmesine hizmet ettiğini düşündüğü öğrenme stratejileri için birtakım özellikler belirlerken stratejilerdeki temel amacın bu yetinin geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Bu özelliklere göre öğrenme stratejileri:

1. Ana amaç olan iletişimsel yetiye katkıda bulunur.
2. Öğrencilerin daha bağımsız (öz-yönetim sahibi) olmalarını sağlar.
3. Öğretmenlerin rollerini genişletir.
4. Sorun odaklıdır.
5. Öğrencinin gerçekleştirdiği özel eylemlerdir.
6. Öğrenenin sadece bilişsel değil, birçok yönünü içerir.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.
8. Her zaman gözlemlenemeyebilir.
9. Genellikle bilinçlidir.
10. Öğretilebilir.
11. Esnektir.
12. Çeşitli faktörlerden etkilenebilir (s.9).

Oxford, öğrenme stratejilerinin özelliklerini sıralarken ilk sırayı, "stratejilerin iletişim becerisinin kazanılmasına katkısı"na vermiştir. Bunun yanı sıra, Oxford'a göre (1990) üst-bilişsel stratejiler, öğrencilere kendi biliş durumlarını ve odaklanmalarını gözden geçirmelerinde, dil becerilerini geliştirirken kendi süreçlerini planlama ve değerlendirmelerinde yardımcı olur (s.8). Aynı şekilde ezber, analiz gibi bilişsel stratejiler de anahtar sözcük tekniğinde olduğu gibi yeni bilgiyi anlama ve hatırlamada oldukça faydalıdır (Oxford, 1990, s.9). Sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerinin rehberliğinden faydalanan öğrenci, sınıf dışında bu imkândan yoksun kalacağı için yeri geldiğinde kendi kendine rehberlik edebileceği bir öz-yönetim rolünü üstlenmesi gerekir, yani kendi

sorumluluğunu alması gerekir. Öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öz-yönetimsel yönlerini arttırdığını belirten Oxford'a (1990) göre, öğrenci kendi sorumluluğunu almazsa, öğrenme stratejilerini sadece öğretmenin fazla bir etkisi olmaz (s.10).

Öğrenme stratejilerinin çok daha rahat gözlemlenebilmesi, tanımlanabilmesi ve sınıflandırılabilmesi için araştırmacılara önemli bilgiler veren yukarıdaki özellikler, aynı zamanda öğrenme stratejilerinin dil eğitimindeki önemini farkında olan öğretmenlere de, etkinliklerini tasarlarırken atacakları adımlarda rehberlik etmesi açısından kayda değerdir.

Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri

Yabancı dil eğitimi dünyanın en geniş eğitim sektörlerinden biridir ve dünya genelinde milyonlarca öğrenci ve yetişkin, yeni bir dil edinmek için yığınla zaman ve çaba sarf etmektedir (Richards, 2001:1). Öğrenci ve yetişkinlerin bu çabası, dil eğitimcilerini de etkili dil öğrenme hedeflerinde zaman ve çaba tasarrufu içine sürüklemektedir. Çeşitli dil edinme amaç ve çabalarının, konuyla ilgilenen eğitimci kesimi, etkin bir dil müfredatı ve faydalı bir dil dersi izlencesi oluşturmaya yönlendirdiğini rahatlıkla ifade edebiliriz.

Bir dersin odaklandığı içerik ya da etkinlik ne ise o derste kullanılacak ya da öğretilecek stratejilerin habercisi de odur. Dil eğitiminde öğreten için strateji, içerikle bütünleştirilip öğretilebilirlik ifade ederken, öğrenci için öğrenilip kullanılabilirlik ya da kendiliğinden ortaya çıkıp kullanılabilirlik durumlarını ifade etmektedir. Stratejilerin kullanımının bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleşmesinin sebebi, öğrenilmiş ya da öğrenilmemiş olmalarıyla ilgili bir durumdur. Öğrenilmiş strateji, bilinçli olarak kullanılan stratejiyi, öğrenilmemiş strateji ise kimi zaman bilinçli, ama çoğunlukla bilinçsizce kullanılan stratejiyi ifade eder. Bilinçli ya da bilinçsiz kullanılan tüm öğrenme stratejileri hakkında yapılan araştırmalar arttıkça, bu stratejilerin ve onları etkili kullanan iyi öğrenci özelliklerinin sınıflandırılması gereği ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretim araç-gereçlerine yaklaşım ve dilin kullanımıyla ilgili olan bilişsel stratejiler sınıflandırılırken çeviri de bu stratejiler arasında zikredilmiştir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların ilk örneklerini Stern'in (1975), iyi öğrencilerin belirgin özellikleri ve davranışlarını ortaya çıkarmak için gerçekleştirdiği araştırmalarında görmek mümkündür. Böylece, öğrenme stratejilerinin incelenmesi çalışmalarına öncü olan bu araştırmalar, Rubin (1975), Wenden (1986a), Chamot, 1987; Chamot ve Kupper (1989), Chamot vd. (1987), O'Malley vd (1985a), O'Malley vd. (1985b), Oxford (1990) gibi araştırmacıların yeni bir kavram olan stratejinin tanımlanması, sınıflandırılması ve öğrencilerce edinilmesi konularına katkılarıyla günümüze kadar süregelmiştir.

Oxford (1990) öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasını yaparken, çeviriyi analiz yapmaya ve mantık yürütmeye elverişli bir bilişsel strateji olarak nitelendirmiş, dil kullanımı esnasında sözlü ve yazılı bazı eksiklikleri tamamlamak amacıyla anadil kullanımını da telafi stratejileri grubunda ele almıştır (s.46). Daha sonra yapılan araştırmalarda da, araştırmacılar Oxford'tan çok farklılaşmadan çeviriye bilişsel stratejiler arasında yer vermişlerdir.

Çalışmamızda çeviri, diğer tüm strateji başlıklarında kendini gösteren bir unsur olarak ele alınmaktadır. Çeviri, eğitim sürecinde kimi zaman bilişsel, kimi zaman sosyal, kimi zaman ise üst-bilişsel bir strateji olarak varlık göstermektedir. Araştırmacılar, çeviri olgusunu hangi durumda bir üst-bilişsel strateji olarak nitelendirebilirler? Bu sorunun cevabı, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde açıklanacaktır, ancak öncesinde üst-bilişsel strateji ile bilişsel strateji arasındaki farkı belirtmekte fayda vardır. Cyr'in (1996)

ifadesiyle, dili kullanmak için sunulan imkânı elde etmek bilişsel bir stratejiyi işaret ederken, bu kullanma imkânlarını etkin bir şekilde araştırmak üst-bilişsel davranışları işaret eder (s.47). Yani üst-bilişsel strateji, öğrencinin öğrenme durumlarını anlayıp, öğrenme sürecine ve kendi gereksinimlerine göre planlama, düzenleme ve değerlendirme davranışlarını kapsarken, bilişsel strateji, dil araç-gereçleri (ya da dil eğitimi etkinlikleri) ile öğrenci arasındaki uygulamaya yönelik tüm davranışları ifade eder. Tüm bunların yanı sıra bir strateji ile diğeri arasında kesin bir çizgi çizmenin özellikle sınıflandırma ve tanımlama aşamasında her zaman kolay olmadığını bilmek gerekir (Cyr, 1996: s.42).

Dil öğrenim stratejilerinin kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, iyi ve zayıf öğrencilerin davranışlarından yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, iyi öğrencilerin ve zayıf öğrencilerin dil düzeylerinin ya da yabancı dil öğrenimine yönelik tutum ve becerilerinin altında yatan sebeplerin strateji kullanımıyla ilişkili olup olmadığının sorgulanmasıdır. Araştırmalara konu edilen bu durum, önemli bir soruyu da beraberinde getirmiştir: İyi stratejiler ya da etkili strateji kullanımı zayıf öğrenciler tarafından da gerçekleştirilir mi? Bu soruya verilecek “evet” cevabını, Cyr (1996), Vann ve Abraham (1990) ve Naiman vd., (1978) gibi araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak şu şekilde açıklar: “Zayıf öğrenciler stratejiler konusunda pasiflik ya da yoksunluk çekmezler, yani, bazı iyi stratejilerin zayıf öğrenciler tarafından kullanılması her zaman mümkündür ki bu durumda öğrencilerin başarısızlıklarını farklı unsurlarla açıklamak gerekir (s.78). Yine benzer çalışmalar kapsamında iyi öğrenci ve zayıf öğrenci arasındaki strateji kullanımı konusundaki farkları araştıran Rubin’e (1975) göre, “[...] kesin olan şey, iyi öğrencinin bunlara (yetenek, güdülenme, fırsat) sahip olduğu ya da elde etmeye çalıştığı, zayıf öğrencinin ise yapmadığıdır (1975: s.44).

Sınıf içi öğretimde başarıyı arttırmak için, öğrenme süreci hakkında daha çok şey bilinmesinin gerekliliğini vurgulayan Rubin (1975), aslında “iyi öğrencinin geçirdiği süreci gözlemleyerek kendi öğrenmelerinde daha zayıf olan öğrencilere yardımcı olacak, dilsel bilgi ve yönergeleri oluşturabilir miyiz?” şeklinde bir soruyu tartışmaya açar (s.42). Bu soru, araştırmacılara şöyle bir inceleme kapısı aralamaktadır: iyi öğrencilerin strateji kullanım durumları incelenerek zayıf öğrenciler için bu stratejilere yaklaştırılmış (burada öğrencilere stratejileri edinmeleri için bir süreç tasarlamak kastedilmiştir) yönerge ve etkinliklerden meydana gelen bir ders tasarlamak mümkündür. Bu konu yeni bir duruma işaret eder ve “stratejiler öğretilir mi?” şeklinde bir ikinci soru sormaya araştırmacıyı yönlendirir. Oxford (1990) yabancı dil öğretmenlerine öğrenme stratejilerinin kendileri için daha yaygın hale gelmelerini beklemeleri yerine, öğrencilerin stratejileri edinmeleri için onlara bir seri alıştırmaya vermelerini tavsiye eder (aktaran Cyr, 1996, s.30). Burada, stratejinin hem öğretilirliği hem de iyi öğrencilerin kullandıkları stratejilerin diğer zayıf öğrencilere de kazandırılabilirliği görülmektedir.

O’Malley, Chamot, Rubin, Oxford gibi araştırmacıların sınıflandırmasından yola çıkarak öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların birinde, Özçelik (2012), üçüncü yabancı dil olarak Fransızca ediniminde öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini ortaya koymak amacıyla Oxford’un sınıflandırmasından hareketle geliştirmiş olduğu “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” isimli anketi uygulamış ve sonuçlarını şu şekilde açıklamıştır:

“Bu çalışma, telafi edici, üst bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanım sıklığının yüksek olduğunu ve diğerlerinin orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuştur. Sınıf düzeylerindeki farklılıkların strateji seçimi ve kullanımı üzerine etkilerini incelemek için ikinci dil olarak İngilizce konuşan 167 öğrenciye uygulanan anket sonuçları,

doğrudan stratejilerin kullanım derecesinin beş yıllık okul sürecinde fazla değişmediğini göstermiştir. Bu durum, diğerleri için geçerli değildir: bir yıldan diğer yıla geçerken, kullanım oranı değişen diller arası stratejilerin aksine, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanım sıklığı azalmaktadır” (s.1103).

Aynı çalışmada, iyi öğrenci profiliyle zayıf öğrenci profilinin strateji kullanım sıklıkları arasında da belirgin bir fark olmadığı tespit edilmiş ve öğrenci başarı durumlarının strateji kullanımını çok fazla etkilemediği görülmüştür (Özçelik, 2012, 1103).

Türk öğrencilerinin İngilizce öğrenirken öğrenme stratejilerini tercihleri ve kullanımları üzerine yaptığı bir araştırmasında Deneme (2008), Oxford’un dil öğrenme stratejileri Ölçeğini (SILL- Strategies Inventory of Language Learning) 50 kişiden oluşan bir öğrenci grubuna uygulamış ve katılımcıların telafi ve üst-bilişsel stratejileri kullanım oranlarının yüksek seviyede olduğunu, bilişsel, hafıza, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanım sıklığının ise orta düzeyde seyrettiğini saptamıştır (s.88).

Benzer bir çalışmada Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen 187 üniversite öğrencisinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini, Oxford’un Ölçeğini uygulayarak tespit etmeyi amaçlayan Cephe ve Yeşilbursa (2006), daha düşük dil seviyesine sahip öğrencilerin, üst-bilişsel stratejileri daha yüksek dil seviyesine sahip öğrencilerden fazla kullandıklarını tespit etmiştir, ayrıca, üst-bilişsel ve telafi stratejilerinin her iki grup tarafından en sık kullanılan stratejiler ve duyuşsal stratejilerin ise benzer çalışmalarda olduğu gibi en az kullanılan stratejiler olduğunu saptamışlardır (s.80).

Okuma, yazma gibi dil becerilerinin edinilmesinde stratejilerin kullanım durumlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan diğer bir çalışmada Bruen (2017), üniversite düzeyinde Çince, Almanca, İspanyolca, Japonca dillerindeki metinleri anlamak için başlangıç düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları stratejileri tespit etmeyi hedeflemiştir. Elde ettiği bulgularla, bu öğrencilerin temel bilişsel stratejiler ve telafi edici stratejiler kullandıklarını saptamıştır (s.15).

Yabancı dil eğitiminde öğrenen stratejilerinin tespiti üzerine yapılan bir diğer çalışmada Dmitrenko (2017), çok dilli öğrenme ortamlarında üçüncü dil öğrenen akademik ve profesyonel altyapıları farklı yetişkin katılımcıların hangi stratejileri kullandıklarını tespit etmek için Oxford’un öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yola çıkarak anket geliştirmiştir. Bu anket sonuçları, ikinci dil edinimiyle üçüncü dil edinimi arasında farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur (s.19).

Araştırmacıların öncülük ettiği strateji kullanımına yönelik bu tür çalışmalar, öğretmenlerin de öğrencilerinin kullandıkları stratejileri araştırarak kendi öğretim plan ve programlarını gözden geçirmelerine yardımcı olacaktır. Eğitim ortamlarındaki her bir yansıma ve farklılık bir gereksinimin dışı vurumu gibidir. Nasıl ki yukarıda Cohen’in (1996) strateji için kullandığı bilinçlilik kavramı, öğrencilerin (üst-bilişsel) öz-değerlendirme ya da planlama gibi öğrenme süreçlerine işaret ediyorsa, bu bilinçliliğin kazanılmasının ve sürekliliğinin de, öğretmenin onları görmezden gelmemesine ve kendi planlamasına dâhil etmesine bağlı olduğunu işaret etmektedir.

Bu saptamalardan hareketle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin Fransızca öğrenirken çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimlerini tespit ederek, sınıf içi dil öğrenme etkinliklerinin bu stratejilere hizmet edecek şekilde tasarlanmasının gerekliliğinin vurgulanması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bir bilimsel araştırmanın sonuçlarının gerçeği yansıtabilmesi için, toplanan verilerin uygun ve doğru araçlarla toplanmış olmasının yanı sıra bu araçların da doğru bir şekilde kullanılmış olması gerekir (Can, 2016, s. 22). Öğrenenlerin öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanım durumlarını tespit etmek için Liao (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmalarımız kapsamında elde ettiğimiz ve Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği (ÖŞÇÖ) olarak adlandırdığımız 5'li Likert tipindeki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda 5 faktörlü toplam 27 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi RMSEA değeri 0,077 ($\leq 0,05$ = mükemmel uyum) CFI değeri 0,96 ($\geq 0,90$ = iyi uyum), NFI değeri ise 0,93 ($\geq 0,90$ = iyi uyum) çıkmıştır. AFA ve DFA sonrası ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı değeri $\alpha = 0,92$ olarak hesaplanmıştır. ÖŞÇÖ'nün Türkçeye uyarlama işlemleri kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda 27 madde ve 5 faktörden oluşan güvenilir, geçerli bir ölçek elde edilmiştir. 1.alt boyut, çevirinin temel dil becerilerinin öğrenilmesinde kullanıldığı “temel dil becerileri için çeviri” (TDBÇ); 2. alt boyut, çevirinin özellikle anadildeki benzerlikler için kullanıldığı “benzetme (analoji) stratejisi” (BS); 3. alt boyut, çevirinin bir kaynak kullanımı şeklinde kendini gösterdiği “kaynak kullanım stratejisi” (KKS) ; 4.alt boyut, öğrencinin diğer bireylerle ilişki kurarak çeviriyi kullandığı “sosyal-etkileşimli strateji” (SES); 5. yani, son alt boyut öğrencinin kendi tercih planlamasını içeren “üstbilişsel öz-düzenleme stratejisi” (ÖÜS) olarak isimlendirilmiştir.

Tarama tipi ve ilişkisel tarama tipi araştırma türleri kullanılarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama tipi araştırmalar, sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin (cinsiyet, yaş, görme kusuru, medeni hal, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan, betimsel araştırmalardır (Can, 2016, s.8). Bazen de, tarama tipi bir araştırmada, birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkiler sorgulanabilir ve bu tip araştırmalar ilişkisel tarama tipi araştırmalar ya da “korelasyonel araştırmalar” olarak adlandırılabilir (Can, 2016, s.9).

Çalışma, Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden toplanan nicel verilerin ilişkisel durumlarının analizlerinin gerçekleştirilmesi, yorumlanması ve elde edilen sonuçlarla çeviri dersleri için izleniler ortaya konulması şeklinde tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında hazırlık+4 yıllık Fransızca Öğretmenliği lisans eğitimi almakta olan, 3. ve 4. sınıftan toplam 136 öğrenciden oluşmuştur. Örneklem, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmesi, üst-bilişsel stratejilerin görülme ve tespit edilebilme olasılığının ilk öğrenme zamanlarına nazaran ilerleyen öğrenme aşamalarında daha yüksek olması sebebiyledir. Ayrıca, Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi alanlarında eğitim veren Anabilim Dalı müfredatlarında çeviri derslerinin çoğunlukla üçüncü ve son sınıflarda okutulması da örneklem bu sınıflardan seçilmesi kararına etki etmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel işlemlerde, evrene ait parametreler hakkında bazı varsayımlarda bulunulur ve bu varsayımların karşılanması için de mevcut verilerin en az “aralık ölçeğinde olması”, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde “normal dağılım göstermesi” gibi ilgili evrende gözlenen bazı koşulların sağlanması gerekir (Can, 2016, s.31).

Evrene ilişkin parametreler hakkındaki varsayımların karşılanabilmesi için gereken koşulların saptanabildiği verilere yapılan istatistiksel işlemlere parametrik test, parametrik testlerin gerektirdiği sayıtların karşılanmadığı normal dağılımı gerektirmeyen ve değişkenlerin sınıflama sıralama ölçeğinde olduğu durumlarda kullanılan testlere parametrik olmayan testler denir (Can, 2016, s.31-32).

Normal dağılım gösteren veri setleri için parametrik test olan (bağımsız) örneklem için t-testi, normal dağılım göstermeyen veri setleri için parametrik olmayan test türü, Mann-Whitney U testi uygulanarak değişkenler arasında farklar belirlenebilir. Değişkenler arasında yapılacak her bir karşılaştırmada hangi test türünün uygulanacağına karar vermek için SPSS 21’de normallik testi (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk) uygulanmıştır. ÖSÇÖ için elde edilen Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri sınıf, başarı puanı ve cinsiyet değişkenlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Cinsiyet	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÖSÇÖ Toplam	Kadın	.200*	İlişkisiz örneklem t testi
	Erkek	.200*	
TDBÇ	Kadın	.076	İlişkisiz örneklem t testi
	Erkek	.200*	
KKS	Kadın	.002	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.200*	
BS	Kadın	.001	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.034	
SES	Kadın	.022	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.160	
ÖÜS	Kadın	.006	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.006	

* $p > 0,05$ ise normal dağılım göstermektedir.

İstatistiksel işlemlerde, evrene ait parametreler hakkında bazı varsayımlarda bulunulur ve bu varsayımların karşılanması için de mevcut verilerin en az “aralık ölçeğinde olması”, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde “normal dağılım göstermesi” gibi ilgili evrende gözlenen bazı koşulların sağlanması gerekir (Can, 2016, s.31).

Evrene ilişkin parametreler hakkındaki varsayımların karşılanabilmesi için gereken koşulların saptanabildiği verilere yapılan istatistiksel işlemlere parametrik test, parametrik testlerin gerektirdiği sayıtların karşılanmadığı normal dağılımı gerektirmeyen

ve değişkenlerin sınıflama sıralama ölçeğinde olduğu durumlarda kullanılan testlere parametrik olmayan testler denir (Can, 2016, s.31-32).

Sınıf Düzeyine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Sınıf Düzeyi	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÖŞÖ Toplam	3.Sınıf	.200*	İlişkisiz örneklem t testi
	4. Sınıf	.200*	
TDBÇ	3.Sınıf	.097	İlişkisiz örneklem t testi
	4. Sınıf	.200*	
KKS	3.Sınıf	.022	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.051	
BS	3.Sınıf	.003	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.091	
SES	3.Sınıf	.027	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.020	
ÖÜS	3.Sınıf	.043	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.006	

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

Normal dağılım gösteren veri setleri için parametrik test olan (bağımsız) örneklem t testi, normal dağılım göstermeyen veri setleri için parametrik olmayan test türü, Mann-Whitney U testi uygulanarak değişkenler arasında farklar belirlenebilir. Değişkenler arasında yapılacak her bir karşılaştırmada hangi test türünün uygulanacağına karar vermek için SPSS 21'de normallik testi (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk) uygulanmıştır.

Başarı Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Başarı Puanı	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÖŞÖ Toplam	0-3	.188	İlişkisiz örneklem t testi
	3-4	.200*	
TDBÇ	0-3	.009	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
KKS	0-3	.007	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
BS	0-3	.000	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
SES	0-3	.021	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
ÖÜS	0-3	.002	İlişkisiz örneklemler Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.025	

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama aracı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda yorumlanarak sunulacaktır. Bu amaçla, ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler, ÖSÇÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler, ÖSÇÖ ile İlgili Karşılaştırma Analizleri (Cinsiyet, Sınıf, Başarı puanı değişkenlerine göre), ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları, gibi istatistiksel analiz bulgularına ve bu bulguların yorumlarına değinilecektir.

ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

ÖSÇÖ’de 5’li Likert tipi ölçekte (Hiçbir Zaman=1; Seyrek Olarak =2; Bazen =3; Çoğu Zaman =4; Her Zaman =5) değerlendirilecek maddelerin kullanım sıklığı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. ÖSÇÖ ve alt boyutlarının kullanım sıklığı düzeylerinin yorumlanması için Oxford’un (1990) belirlediği ölçütler kullanılacaktır: 1,0-2,4=düşük seviyede kullanım, 2,5-3,4 =orta seviyede kullanım, 3,5-5,0 = yüksek seviyede kullanım.

Yorumlama kolaylığı sağlaması açısından maddeler, aritmetik ortalaması yüksek olandan düşük olana doğru sıralanarak yorumlanmıştır.

ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	X	S _x	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Fransızca’yı öğrenmeme yardımcı olması için Fransızcadan Türkçeye sözlük kullanımım.	3,66	1,09	<i>f</i> 6 % 4.4	13 9.6	36 26.5	47 34.6	34 25
18. Fransızca’yı öğrenmeme yardımcı olması için Türkçeden Fransızcaya sözlük kullanımım.	3,57	1,11	<i>f</i> 7 % 5.1	15 11	37 27.2	47 34.6	30 22.1
13. Fransızca yeni sözcükleri, Türkçe karşılıklarını hatırlayarak öğrenirim.	3,54	1,14	<i>f</i> 9 % 6.6	13 9.6	39 28.7	43 31.6	30 22.1
4. Fransızcada yazı yazmak için öncelikle konuyla ilgili Türkçe beyin fırtınası yaparım.	3,52	1,15	<i>f</i> 9 % 6.6	15 11	38 27.9	44 32.4	30 22.1
5. Fransızca yazarken, önce Türkçe düşünür daha sonra düşüncelerimi Fransızcaya çeviririm.	3,52	1,16	<i>f</i> 10 % 7.4	14 10.3	34 25	48 35.3	28 20.6
19. Fransızca öğrenmeme yardımcı olması için elektronik çeviri cihazı kullanımım.	3,50	1,28	<i>f</i> 14 % 10.3	13 9.6	39 28.7	31 22.8	39 28.7
3. Fransızca metinleri okuduktan sonra, doğru anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için bu metinlerin (varsa) Türkçe çevirilerini kullanımım.	3,49	1,07	<i>f</i> 9 % 6.6	9 6.6	48 35.3	45 33.1	24 17.6
11. Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi önce Türkçe olarak düşünür daha sonra Fransızcaya çeviririm.	3,47	1,14	<i>f</i> 8 % 5.9	18 13.2	41 30.1	40 29.4	29 21.3

Maddeler	X	S _x	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
9. Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazıya bakarım.	3,43	1,13	<i>f</i>	7	20	42	38	27
			%	5.1	14.7	30.9	27.9	19.9
21. Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım.	3,38	1,16	<i>f</i>	12	14	43	41	24
			%	8.8	10.3	31.6	30.1	17.6
25. Fransızca kitaplarında yer alan ifadelerin Türkçe karşılıklarını not ederim.	3,38	1,26	<i>f</i>	13	21	35	36	31
			%	9.6	15.4	25.7	26.5	22.8
24. Fransızca dersinde Türkçe notlar alırım.	3,35	1,26	<i>f</i>	17	15	33	46	25
			%	12.5	11.0	24.3	33.8	18.4
26. Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılık ve benzerlikleri çeviri yoluyla açıklamaya çalışırım.	3,30	1,08	<i>f</i>	10	17	48	44	17
			%	7.4	12.5	35.3	32.4	12.5
6. Fransızca kompozisyonlarım için Türkçe taslaklar oluştururum.	3,28	1,30	<i>f</i>	15	28	24	42	27
			%	11	20.6	17.6	30.9	19.9
16. Fransızca deyim ve ifadeleri, Türkçe çevirilerini okuyarak öğrenirim.	3,27	1,21	<i>f</i>	13	24	35	41	23
			%	9.6	17.6	25.7	30.1	16.9
1. Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm.	3,26	1,05	<i>f</i>	11	16	49	47	13
			%	8.1	11.8	36	34.6	9.6
12. Konuşma esnasında Fransızca sözcük ya da ifadeleri hatırlamakta güçlük çekersem, konuşmayı sürdürmek için Türkçeden Fransızcaya çeviri yaparım.	3,26	1,17	<i>f</i>	12	20	43	37	21
			%	8.8	14.7	31.6	27.2	15.4
23. Farklı durumlarda, düşüncelerimi Türkçeden Fransızcaya çevirerek zihinsel pratik yaparım.	3,26	1,14	<i>f</i>	12	20	40	45	17
			%	8.8	14.7	29.4	33.1	12.5
14. Fransızca dilbilgisi kurallarını, Türkçe açıklamalarından öğrenirim.	3,19	1,22	<i>f</i>	18	17	39	43	18
			%	13.2	12.5	28.7	31.6	13.2
15. Fransızca cümlelerin dilbilgisel işlevlerini anlamak için zaman, uyum, söz öbekleri vb. dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarını kullanırım.	3,19	1,17	<i>f</i>	13	23	42	37	19
			%	9.6	16.9	30.9	27.2	14
7. Fransızca dinlerken, anlamama yardımcı olması için Fransızca ifadeleri önce Türkçeye çeviririm.	3,17	1,21	<i>f</i>	15	21	46	30	22
			%	11	15.4	33.8	22.1	16.2
27. Fransızca okurken okuduklarımın anlamını Türkçe karşılıklarını düşünmeden çıkarmaya çalışırım.	3,10	1,18	<i>f</i>	17	21	41	40	14
			%	12.5	15.4	30.1	29.4	10.3

Maddeler	X	S _x		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Ders kitabındaki Fransızca metinleri daha iyi anlamama yardımcı olması için yardımcı kitaptaki (varsa) Türkçe çevirileri okurum.	3,08	1,13	<i>f</i>	16	21	46	40	12
			%	11.8	15.4	33.8	29.4	8.8
20. Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başkalarından onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim.	3,00	1,29	<i>f</i>	24	21	39	33	18
			%	17.6	15.4	28.7	24.3	13.2
10.Fransızca radyo/televizyon haberlerini daha iyi anlamak için Türkçe haberleri okurum ya da dinlerim.	2,96	1,14	<i>f</i>	19	23	47	36	10
			%	14	16.9	34.6	26.5	7.4
22. Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde onları başkalarıyla çevirmeye çalışırım.	2,88	1,25	<i>f</i>	25	25	43	28	15
			%	18.4	18.4	31.6	20.6	11
8. Fransızca eğitim CD'lerini ya da ses kayıtlarını dinlemeden önce Türkçe çevirilerini okurum.	2,49	1,24	<i>f</i>	38	34	28	27	7
			%	27.9	25	20.6	19.9	5.1

*Hiçbir Zaman=(1), Seyrek Olarak =(2), Bazen =(3), Çoğu Zaman =(4), Her Zaman =(5)

Tabloda, ÖSÇÖ'nün madde ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin bazı maddelere yüksek oranda katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, madde 17 (X=3,66) ve madde 18 (X=3,57) öğrenciler tarafından en çok katılım gösterilen ölçek maddeleridir. Bu maddeler incelendiğinde, öğrencilerin çeviri stratejisi olarak kaynak (sözlük) kullanımına yoğun olarak başvurdukları anlaşılmaktadır.

Öte yandan, öğrencilerin bazı maddelere daha az katılım gösterdiği saptanmıştır. Örneğin, öğrencilerin işitsel stratejilerine yönelik olan madde 8 (X=2,49) ve madde 10'a (X=2,96) katılma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu maddeler incelendiğinde, düşük katılımın sebebi, CD/radyo/televizyon gibi görsel-işitsel nesnelere sınıf içi ve sınıf dışında kimi öğrenci için ulaşılmasının güçlüğü olabilir. Örneğin, madde 1'deki "Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm" şeklindeki bir strateji, zihinsel etkinlik dışında ek bir durum ya da ortam gerektirmeyen madde 8 ve 10, ek bir durum, ortam gerektirebilir. Ayrıca, maddelerde yer alan "çevirilerini okurum" ifadesi söz konusu çevirilere öğrencilerin ulaşabilmesinin her zaman mümkün olmayacağını gösterebilir. Nitekim benzer ifadelerle sahip madde 9'a (X=3,43) biraz daha yüksek katılımın olması, film alt yazılarının radyo çevirilerinden daha fazla ulaşılabilir olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların madde 22'ye (X=2,88) de diğer maddelere nazaran daha az katıldıkları saptanmıştır. Dolayısıyla, buradan, öğrencilerin çeviriyi strateji olarak kullanırken arkadaşlarıyla daha az fikir alışverişinde buldukları sonucuna varmak mümkündür.

Yabancı dil öğrenen bireyler, özellikle, izledikleri televizyon programları ya da filmlerin alt yazılarının anlamaya yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Anadilde alt yazıların faydası, bu durumda öğrencinin yabancı dilde konuşmayı duyması ve söylenenin anlamını tam

olarak anlayabilmesi nedeniyle videonun öğrencinin kendisi için ilgi çekici hale gelmesi, sıkılmamasıdır (Lunin ve Minaeva, 2015, s. 270). Tablo incelendiğinde, öğrencilerin “Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyredirken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazıya bakarım” şeklindeki 9. maddeye katılım oranı, ($X=3,43$) yüksek düzeyde katılım değerine çok yakın bir orandır.

Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

ÖSÇÖ ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitine yönelik analizleri gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma durumları (TDBÇ, BS, KKS, SES, ÖÜS), “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Normallik testi sonucunda normal dağılım gösteren ÖSÇÖ Toplam ve TDBÇ alt boyutu için yapılan bağımsız t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutu “Temel Dil Becerileri İçin Çeviri” (TDBÇ) ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ’nün Alt Boyutu “TDBÇ” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	S _x	sd	t	p
ÖSÇÖ TOPLAM	Kadın	104	88.33	21.33	134	.469	.640
	Erkek	32	86.33	20			
TDBÇ	Cinsiyet	N	X̄	S _x	134	.599	.550
	Kadın	104	42.30	11.01			
	Erkek	32	40.93	12.24			

Öğrencilerin ÖSÇÖ toplam puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{134}=.469$, $p>0,05$). Benzer şekilde, öğrencilerin “TDBÇ” alt boyutuna yönelik katılma düzeyleri toplam puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{134}=.599$, $p>0,05$). Diğer bir deyişle, “genel olarak çeviriyi bir öğrenme stratejisi” olarak kullanma ve TDBÇ maddelerinde de görüleceği üzere (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 25) okuma, yazma dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin edinilmesinde çeviriyi kullanma durumları açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında benzerlik görülmektedir.

ÖSÇÖ Alt Boyutları “Benzetme (Analoji) Stratejisi” (BS), “Kaynak Kullanım Stratejisi” (KKS), Sosyal-Etkileşimli Strateji” (SES) ve Öz-Düzenleme/Üst-Bilişsel Stratejiler” (ÖÜS) ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda Normallik testi sonucunda normal dağılım göstermeyen ÖSÇÖ alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır:

Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan "BS", "KKS", "SES" ve "ÖÜS" ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BS	Kadın	104	70,38	7320	1468	.313
	Erkek	32	62,38	1996		
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KKS	Kadın	104	68,50	7124	1664	1
	Erkek	32	68,50	2192		
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SES	Kadın	104	68,64	7139	1649	.938
	Erkek	32	68,03	2177		
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖÜS	Kadın	104	69,79	7258	1529	.487
	Erkek	32	64,30	2057		

Normallik testi sonucunda normal dağılım göstermeyen ÖSÇÖ alt boyutları için yapılan bağımsız Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, ÖSÇÖ'nün alt boyutları olan "BS" (U=1468, p>0,05), "KKS" (U=1664, p>0,05), "SES" (U= 1649, p>0,05) ve "ÖÜS" (U=1529, p>0,05) toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, yani kadın ve erkek öğrencilerin strateji kullanımı benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni ile öğrenme stratejisi kullanma arasında farklılıkların olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan birinde Chang, Liu & Lee (2007), İngilizce öğrenirken hafıza, telafi ve duyuşsal stratejilerin kullanım sıklıkları açısından Tayvanlı kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak bu çalışmada elde edilen sonuçtan farklı olarak bilişsel, üstbilişsel ve sosyal stratejilerin kullanım sıklığı açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuca göre, kadın öğrencilerin bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal stratejileri kullanım sıklıkları erkeklerinkine nazaran daha fazladır.

Başka bir çalışmada, Mohammadi (2009), İranlı öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının kadın ve erkek öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik çalışmasında, bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutu "TDBÇ" ile İlgili t-Testi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, sınıf değişkeninin, Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriyi bir strateji olarak kullanma durumları ve temel dil becerilerinin edinilmesine yönelik bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ'nün Alt Boyutu "TDBÇ" ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	X	S _x	sd	t	p
ÖSÇÖ TOPLAM	3. Sınıf	62	82.98	25.09	134	-2.5	.012
	4. Sınıf	74	91.95	15.81			
TDBÇ	3. Sınıf	62	39.09	13.16	134	-2.8	.006
	4. Sınıf	74	44.40	8.81			

Tabloda verilen sonuçlara göre, öğrencilerin ÖSÇÖ'nün "Temel Dil Becerileri için Çeviri" alt boyutuna katılma düzeyleri toplam puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.5$, $p>0.05$). Benzer şekilde, öğrencilerin ÖSÇÖ toplam puanları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2,8$, $p<0.05$).

Öğrencilerin ÖSÇÖ'nün alt boyutu TDBÇ için verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde 3. sınıfta kullanılan strateji sıklığının (Ortanca=42) 4. sınıfta arttığı (Ortanca=44) gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencinin ilerleyen öğrenme aşamalarında ilk başta yardımcı bir unsur olarak kullandığı çeviriyi yeni bir strateji olarak ötelemeye başlamadığını, aksine daha fazla kullandığını göstermektedir. Burada şöyle bir yorum yapmak yanlış olmaz: Strateji kullanma kapsamında, öğrenme aşaması, öğrencilerin başarı durumlarıyla paralel olarak farklılaşmadığı müddetçe, ilerleyen öğrenme aşamasında anadilden uzaklaşıp hedef dile daha fazla yer vermesi beklenen öğrenci, tam aksine anadile daha fazla bağımlı hale gelebilmektedir. Böyle bir öğrenci profilinde bu durum, ilk aşamada yardımcı unsur olarak ortaya çıkan çevirinin bir öğrenme stratejisi yerine bir kolaya kaçma taktiği halini alabildiği şeklinde yorumlanabilir.

ÖSÇÖ Alt Boyutları "BS", "KKS", "SES" ve "ÖÜS" ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, sınıf değişkeninin, Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriyi bir benzetme stratejisi, kaynak kullanım stratejisi, sosyal etkileşimli strateji ve üstbilişsel öz-düzenleme stratejisi olarak kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan "BS", "KKS", "SES" ve "ÖÜS" ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BS	3. Sınıf	62	62,73	3889	1936	.116
	4. Sınıf	74	73,34	5427		
KKS	3. Sınıf	62	62,23	3858	1905	.088
	4. Sınıf	74	73,76	5458		
SES	3. Sınıf	62	68,48	4245	2292	.995
	4. Sınıf	74	68,52	5070		

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖÜS	3. Sınıf	62	66,02	4093	2140	.498
	4. Sınıf	74	70,58	5223		

Tabloda görüldüğü üzere, normallik testi sonucunda normal dağılım göstermeyen ÖSÇÖ'nün alt boyutları için yapılan ilgili bağımsız Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkenine göre ÖSÇÖ'nün alt boyutları olan "BS" (U=1936, p>0.05), "KKS" (U=1905, p>0.05), "SES" (U= 2292, p>0.05) ve "ÖÜS" (U=2140, p>0.05) toplam puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Yani, 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin strateji kullanım oranları benzerlik göstermektedir.

Mollaei'e vd. (2017) göre, öğrencilerin anadil ve hedef dil arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bilmesi gerekir; örneğin, öğretmen dilbilgisel yapıları ve kuralları açıklarken, öğrenciler, anadildeki ilgili yapıları düşünecek ve her iki dil yapısını daha iyi anlamak için karşılaştıracaktır (s.71). Öğrenciler, yabancı dildeki dilsel özellikleri anadilde görme yönündeki eğilimler için kullandıkları benzetmeye (analoji) yönelik stratejileri (madde 13, 14, 15, 16), sözlük kullanımı gibi birtakım kaynak kullanım stratejileri (madde 17, 18, 19, 24), dil eğitiminde sosyal etkileşim içeren ilişkiler (madde 20, 21, 22) ve kendi üst-bilişsel/öz-düzenlemelerini içeren stratejileri (madde 23, 26, 27) ilerleyen eğitim sürecinde benzer şekilde kullanmaya devam etmektedirler; ancak yukarıda belirtildiği gibi, ÖSÇÖ toplam puanları ve ÖSÇÖ alt boyutu TDBÇ genel olarak farklılaşmaktadır. Bu durum, öğrencinin çeviriyi, bir öğrenme alternatifi olarak sürekli elde tutma düşüncesinden hareketle, ilerleyen öğrenme aşamalarında da daha fazla çeviri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirme ya da daha büyük ihtimalle kolayca kaçma taktiği olarak görmesi, şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, ÖSÇÖ toplam ve alt boyutlarına yönelik gerçekleştirilen test analizleri, strateji kullanım sıklığının genel olarak sınıf düzeyine göre farklılaştığını (ÖSÇÖ toplam ve TDBÇ alt boyutu için), bazı alt boyutlarında ise (BS, KKS, SES, ÖÜS için) 3. ve 4. sınıflarda anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer bir çalışmada üçüncü dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre strateji kullanım durumlarını inceleyen Özçelik (2012), öğrencilerin kullandığı bilişsel stratejilerin kullanım sıklığı ortalamasının sınıf düzeylerine göre, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal ve diller arası stratejilerde anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamış, hafıza, bilişsel ve telafi stratejilerinde ise anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Başarı puanı değişkeni için ÖSÇÖ ve alt boyutlarına yapılan normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım gösteren ÖSÇÖ toplam için parametrik test olan bağımsız örneklem t-testi, ölçeğin diğer tüm alt boyutları için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu analizi gerçekleştirmek için belirlenen araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriyi bir strateji olarak kullanma durumları "başarı puanı" değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

ÖŞÖ Toplam Puanları ile İlgili t-Testi Sonuçları*Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖŞÖ Toplam Puanları ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları*

	Başarı Puanı	N	X	S _x	sd	t	p
ÖŞÖ	0-3	104	91.13	20.01	134	3.4	.001
TOPLAM	3-4	32	77.25	20.81			

Öğrencilerin öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanma durumları başarı puanına göre karşılaştırıldığında başarı puanı 3.00 altında olan öğrencilerin ortalamaları ile ($X=91.13$), 3.00 üstünde olan öğrencilerin ($X=77.25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur: ($t_{134}=3.4$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, 3.00'in altında ortalamaya sahip öğrenciler (ortanca=93), 3.00'in üstündekilere göre (ortanca=81) yabancı dil öğrenirken çeviriye daha fazla yer vermektedirler. Bu durum, başarı puanı yüksek öğrencilerin çeviriyi yavaş yavaş terk etmeye eğilimli olduklarını ve genel anlamda hedef dili daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, iyi öğrenci profilinde ya da sınıf düzeyi gibi ilerleyen öğrenme aşamalarında yavaş yavaş ortadan kalkması beklenen strateji olarak çeviri kullanımının azalmaya başladığını göstermektedir.

ÖŞÖ Alt Boyutları "TDBÇ", "BS", "KKS", "SES" ve "ÖÜS" ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları*Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖŞÖ'nün Alt Boyutları Olan "TDBÇ", "BS", "KKS", "SES" ve "ÖÜS" ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TDBÇ	0-3	104	74,58	7756	1031	.001
	3-4	32	48,73	1559		
BS	0-3	104	74,29	7726	1061	.002
	3-4	32	49,67	1589		
KKS	0-3	104	74,32	7729	1058	.002
	3-4	32	49,58	1586		
SES	0-3	104	73,51	7645	1058	.007
	3-4	32	52,22	1671		
ÖÜS	0-3	104	69,18	7195	1593	.714
	3-4	32	66,28	2121		

ÖSÇÖ toplam puanları ile başarı değişkeni arasında saptanan anlamlı farklılık benzer şekilde ÖSÇÖ'nün ÖÜS dışındaki alt boyutları ile aynı değişken arasında da saptanmıştır. Örneğin, Tabloda görüldüğü şekliyle, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, ÖSÇÖ'nün ilk 4 alt boyutu olan TDBÇ (U=1031, p<0.05), "BS" (U=1061, p<0.05), "KKS" (U=1058, p<0.05), ve "SES" (U= 1058, p<0.05) kullanım düzeyleri, başarı puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde başarı puanı düşük öğrencilerin çeviriyi strateji olarak kullanmaya yönelik katılım oranlarının başarı puanı yüksek olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, diller arasındaki benzerliklere yönelik stratejileri ifade eden "BS" alt boyutunu kullanım oranının başarı puanı 3'ün altında olan öğrencilerde daha yüksek olduğu (ortanca=14), başarı puanı 3'ün üzerinde olan öğrencilerin ise bu stratejileri daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir (ortanca=11).

Bu durumla ilgili olarak, Stern'in ifadeleri kayda değerdir: "İyi öğrenci, düşünmesini yabancı dilde tamamlar. Yavaş yavaş, bir başvuru sistemi gibi kullandığı anadilini terk eder. Zayıf öğrenci ise kendi anadilinin sisteminden kurtulamaz ve yeni öğrendiği dilin farklı, bağımsız ve geçerli bir sistem olduğunu kabul etmez" (aktaran Cyr, 1996: 19).

Stern'in bu ifadelerine göre, öğrenmenin ilk aşamalarında anadilin bir başvuru sistemi olarak kullanılması iyi öğrenci profilinde mümkündür ancak yaygın kanıda olduğu gibi, ilerleyen süreçte öğrenciden ilk öğrenme stratejisi olarak kullandığı anadilden uzaklaşması beklenir. Aksi takdirde öğrenci, zayıf öğrenci profilinde olduğu gibi hedef dilin sınırlarından içeri giremez.

Benzer şekilde, "sosyal etkileşimli stratejiler" alt boyutunu kullanma oranının düşük puanlı öğrencilerde daha yüksek (ortanca=9), puanı yüksek öğrencilerde ise daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (ortanca=8). Gözlemlenen ortalamaların iyi öğrencilerde daha düşük bir seviyede seyretmesinin nedeni, SES maddelerinde de görüldüğü üzere "*Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başkalarından onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim*", "*Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım*", "*Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde onları başkalarıyla çevirmeye çalışırım*" şeklindeki öğrencinin başkalarından yardım alarak gerçekleştirdiği stratejileri yavaş yavaş azaltarak hedef dili öğrenme sürecinde başkalarından bağımsızlaşmaya başlaması olarak açıklanabilir. Öğrencilerin dil seviyeleri ile strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik yaptığı araştırmasında Mohammadi (2009), öğrencilerin dil seviyelerinin strateji kullanımına etki edebileceğini ortaya koyan anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç, çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özçelik (2012), üniversite öğrencilerinin başarı puanları ile öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların var olup olmadığını tespit etmeyi hedeflediği çalışmasında, başarı puanlarına göre strateji kullanımını ortalamalarının birbirlerinden çok fazla uzaklaşmamasına rağmen zayıf öğrencilerin hafıza, bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin kullanımı noktasında iyi öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Bu farklılaşma Özçelik'in ifadesiyle, "başarılı öğrencilerin lehine bir farklılaşmadır" (2012: 1102). Yani, ortalamalar incelendiğinde, iyi öğrencilerin strateji kullanım ortalamalarının zayıf öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özçelik'in elde ettiği bu sonuç, başarılı öğrencilerin strateji kullanımını konusunda çalışmamızın sonuçlarından farklılaşmaktadır. Bu durum, Özçelik'in çalışmasında yer alan genel dil öğrenme stratejilerinin sürekliliğinin, çeviri kullanımında söz konusu olmayışından kaynaklanıyor olabilir.

Yalnızca 5. alt boyut olan ve öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri hakkında bilgiler veren “Öz-düzenleme/üst-bilişsel strateji” olarak adlandırılan “ÖÜS”ün kullanım düzeyi ile (U=1593, $p>0.05$) başarı değişkeni arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yani, “Öz-düzenleme/üst-bilişsel stratejilerin” kullanım oranı iyi ve zayıf öğrencilere göre farklılaşmamaktadır. Bu durumun, öğrencilere stratejilerin öğretilmesi yönündeki çalışmalarla değiştirilebileceğini düşünmekteyiz. Başka bir ifadeyle, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kullanılabilen ilk 4 alt boyutta gözlemlenen farklılaşmaların, özünde edinilmiş bilgi ve bilinçlilik barındıran “ÖÜS” alt boyutunda gözlemlenmemesi öğrenenlerde strateji konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik çalışmaların eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

ÖŞÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

ÖŞÖ'nün alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişki durumlarını tespit etmek için yapılan analizlerde cevap aranacak araştırma sorumuz şöyledir:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımları için belirlenen ÖŞÖ alt boyutları (TDBÇ, BS, KKS, SES, ÖÜS) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ÖŞÖ'nün Alt Boyutları Olan TDBÇ, BS, KKS, SES ve ÖÜS ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları

	TDBÇ	BS	KKS	SES	ÖÜS
TDBÇ		.758**	.731**	.550**	.344**
BS	.758**		.670**	.641**	.363**
KKS	.731**	.670**		.456**	.244**
SES	.550**	.641**	.456**		.454**
ÖÜS	.344**	.363**	.244**	.454**	

** $p<0.01$ * $p<0.05$

Katılımcıların çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimlerini tespit etmek için uygulanan ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik araştırma sorusu çerçevesinde yapılan Spearman's rho Korelasyon işlemi sonucunda, tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir:

TDBÇ (Temel Dil Becerileri için Çeviri) alt boyutunun diğer alt boyutlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir: TDBÇ / BS ($r=.75$, $p<0,01$); TDBÇ / KKS ($r=.73$, $p<0,01$); TDBÇ / SES ($r=.55$, $p<0,01$); TDBÇ / ÖÜS ($r=.34$, $p<0,01$).

BS (Benzetme Stratejisi) alt boyutunun da diğer alt boyutlarla pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir: BS / TDBÇ ($r=.75$, $p<0,01$); BS / KKS ($r=.67$, $p<0,01$); BS / SES ($r=.64$, $p<0,01$); BS / ÖÜS ($r=.36$, $p<0,01$).

Diğer alt boyutlarla arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilen KKS (Kaynak Kullanım Stratejisi'nin Spearman's rho korelasyon sonuçları şu şekildedir: KKS / TDBÇ ($r=.73$, $p<0,01$); KKS / BS ($r=.67$, $p<0,01$); KKS / SES ($r=.46$, $p<0,01$); KKS / ÖÜS ($r=.24$, $p<0,01$).

SES'in (Sosyal Etkileşimli Strateji) diğer alt boyutlarla pozitif yönde anlamlı ilişki durumlarını gösteren değerler SES / TDBÇ ($r=.55, p<0,01$); SES / BS ($r=.64, p<0,01$); SES / KKS ($r=.46, p<0,01$); SES / ÖÜS ($r=.45, p<0,01$) olarak elde edilmiştir.

Son olarak, öğrencilerin ÖÜS'e (Öz-düzenleme/Üst-bilişsel strateji) yönelik kullanım sıklıklarının diğer ÖŞÖ alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu, ÖÜS/ TDBÇ ($r=.34, p<0,01$); ÖÜS / BS ($r=.36, p<0,01$); ÖÜS / KKS ($r=.24, p<0,01$); ÖÜS / SES ($r=.45, p<0,01$) değerlerinden tespit edilebilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 136 öğrenciden oluşan örneklemden elde edilen verilerin analizi için normallik testleri uygulanmış ve araştırma soruları kapsamında belirlenen veri setlerine uygun test teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak yüksek bir yüzdeyle kullandıkları, ÖŞÖ sorularına ilişkin yüksek katılım oranlarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çeviriyi dil eğitiminde hangi amaçla kullandıklarının, cinsiyet, sınıf ve başarı durumlarının karşılaştırılması ile yorumlanabileceği savından hareketle, ÖŞÖ alt boyutlarının bu değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıklarına yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Cinsiyet değişkenine göre, ÖŞÖ alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf değişkenine göre, ÖŞÖ ve ÖŞÖ alt boyutu TDBÇ (temel dil becerileri için çeviri) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Son olarak, başarı puanına göre, ÖŞÖ alt boyutları arasında ÖÜS (öz-düzenleme/üst-bilişsel) dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Temel dil becerilerinin öğrenilmesi aşamasında bir strateji olarak karşımıza çıkan çevirinin, öğrencinin başarı durumuna göre ilerleyen öğrenme aşamalarında kendini öteleme stratejisi şekline dönüştürmesi beklenir. Aksi bir durumun ortaya çıkması hâlinde öğrencilerin öğrenim süresi ilerledikçe çeviriyi ötelemek yerine ona dil eğitiminde daha fazla yer verdiğini gözlemek mümkündür. Analiz verilerine göre, öğrenciler tarafından 3. sınıfta kullanılan strateji oranı 4. sınıfta artmaktadır. Bu durum, öğrencinin ilerleyen öğrenme aşamalarında ilk başta yardımcı bir unsur olarak kullandığı çeviriyi yeni bir strateji olarak ötelemeye başlamadığını, aksine daha fazla kullandığını göstermektedir. Burada şöyle bir yorum yapmak yanlış olmaz: öğrenme aşaması, öğrencilerin başarı durumlarıyla paralel olarak artmadığı müddetçe, ilerleyen öğrenme aşamasında anadilden uzaklaşp hedef dile daha fazla yer vermesi beklenen öğrenci, tam aksine anadile daha fazla bağımlı hale gelebilmektedir. Bu durumu olması gerekenden farklı anlamak gerekir: öğrenci, burada, dil sorunlarıyla yüzleşmek yerine çeviriyi bir kolayca kaçma taktiği olarak kullanmaktadır. Böyle bir öğrenci profilinde, ilk aşamada, yardımcı unsur olarak ortaya çıkan çeviri bir öğrenme stratejisi yerine bir kaçma taktiği halini alabilmektedir.

Karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen bireylerin bir öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanırken ortaya koydukları farklı stratejiler, birbirini etkileyebilmektedir. Örneğin, bir öğrenci, kaynak kullanım stratejisinden yüksek sıklıkla yararlanıyorsa, bu durum benzetme stratejisinin kullanılma sıklığını da paralel bir şekilde arttırabilir. Benzer şekilde öğrencinin, temel birtakım dil becerilerinin edinilmesini

kolaylaştırmak için çeviriyi düzenli olarak kullanması, ilerleyen öğrenme aşamalarında üst-bilişsel stratejilerin daha fazla ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi/öğreniminde çeviri kullanımına yönelik yapılan araştırmalar, çevirinin eğitime makul düzeyde dâhil edilmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Ancak diğer stratejilerden farklı olarak yabancı dilin kullanımına daha fazla ağırlık verilmesi noktasında çevirinin ilerleyen öğrenme aşamalarında kullanım düzeyinin azalması beklenir. Elde edilen veriler, çeviri kullanımını bir öğrenme stratejisi olarak nitelendirmeye izin verirken aynı zamanda çevirinin öğrencilerce bir kolaya kaçma taktiği olarak görüldüğünü de ortaya koymaktadır. Bu durum sınıf içi dil izlencelerini tasarlayan öğretmenlerin öğrencilerin çeviri kullanım sıklıklarını ve gayelerini iyi tespit ederek, ders içerik ve izlencelerini bu düzlemde planlaması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Bruen, J. (2017) Language learning strategies for reading comprehension: assessing the strategy use of young adults at beginners' level talking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university, *The Language Learning Journal*, pp. 1-17 <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1370606> sayfasından erişilmiştir.
- Can, A. (1996). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, C. Y., Liu, S. C., & Lee, Y. N. (2007). A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan. *Mingdao Journal of General Education*, 3, 235-261.
- Cohen, A.D. 1996. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues (revised version). Paper originally prepared for presentation at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, December pp.13-16, 1994. Seville, Spain.
- Cyr, P., (1996), *Les Strategies d'Apprentissage*, CLE International, Québec.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages, *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978> sayfasından erişilmiştir.
- Liao, P. (2002). *Taiwanese College Students' Beliefs About Translation And Their Use Of Translation As A Strategy To Learn English*. Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Lunin, M., Minaeva, L. (2015). Translated Subtitles Language Learning Method: a New Practical Approach to Teaching English, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 268 – 275.
- Mohammadi, M. (2009). On the Relationship between Learning Strategies and EFL Learners' Level of Proficiency. *The Journal of Modern Thoughts in Education* 4 (3) pp 103-116. <https://www.sid.ir/En/Journal/JournalListPaper.aspx?ID=80589> sayfasından erişilmiştir.
- Mollaei, F., Taghinezhad, A. & Sadighi, F. (2017). Teachers and Learners' Perceptions of Applying Translation as a Method, Strategy or Technique in an Iranian EFL Setting. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 5(2), 67-73. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.67> sayfasından erişilmiştir.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley et al. (1985a). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. In *Language Learning*.

- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot. (1990). Learning strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Özçelik, N. (2012). Étude sur les Stratégies d'Apprentissage Utilisées par des Apprenants Universitaires en Acquisition Du FL3. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), pp.1096-1107.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp.103-118), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.